

**TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI**

Fakulta přírodních a humanitních a pedagogická

## **Teorie motivace a motivování žáků**

Bakalářská práce programu Specializace v pedagogice

Liberec 2013

Autorka

Ing. Jaroslava Kristýna Těmlová, Ph.D.

Vedoucí závěrečné práce

PhDr. Vladimír Píša

---

Technická univerzita v Liberci

**FAKULTA PEDAGOGICKÁ A PSYCHOLOGICKÁ**

**Katedra:** Katedra pedagogiky a psychologie

**Studijní program:** B7507 Specializace v pedagogice

**Studijní obor:** Učitelství odborných předmětů

## **TEORIE MOTIVACE A MOTIVOVÁNÍ ŽÁKŮ**

### **THE THEORY OF MOTIVATION AND MOTIVATING STUDENTS**

**Bakalářská práce:** 11-FP-KPP-55

**Autor:**

Ing. Jaroslava Kristýna T. MOVÁ, Ph.D.

**Podpis:**

\_\_\_\_\_

**Vedoucí práce:** PhDr. Vladimír Píša, katedra pedagogiky a psychologie

**Konzultant:** Mgr. Dana Mohelníková, editelka ZŠ Bulovka

**Počet**

stran	graf	obrázk	tabulek	pramen	příloh
76	0	8	8	42	2

V Liberci dne: 13. dubna 2013

# estné prohlášení

**Název práce:** Teorie motivace a motivování žák  
**Jméno a příjmení autora:** Ing. Jaroslava Kristýna Těmrová, Ph.D.  
**Osobní číslo:** P09001310

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Berou na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne 13. dubna 2013

---

Ing. Jaroslava Kristýna Těmrová, Ph.D.

# Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala všem, kteří mi s vypracováním mé bakalářské práce pomohli. Zvláště děkuji vedoucímu bakalářské práce doktorovi Vladimíru Píšovi z katedry pedagogiky a psychologie Technické univerzity v Liberci za jeho dohled, rady, návrhy a připomínky k této práci a také za jeho přístup a vedení při zpracování mé bakalářské práce.

# Abstrakt

Bakalářská práce je zaměřena na problematiku motivace. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část obsahuje tři kapitoly a praktická pak dvě kapitoly.

První kapitola bakalářské práce se zabývá definicí pojmu motivace, její charakteristikou a klasifikací. V této kapitole jsou shrnuty možné přístupy chápání pojmu motivace. A kromě definice motivace a pojmu s ní souvisejících kapitola rozebírá zdroje motivace.

Druhá kapitola této práce se zaměřuje na přezkum teorií zabývajících se motivací. Proto je zde předložena systematická analýza několika důležitých teorií motivace. Rozsáhlá část je věnována Maslowově hierarchii lidských potřeb. Na závěr této kapitoly je uvedeno, které teorie by bylo možno použít ve školní praxi.

Třetí kapitola se zaměřuje na motivaci ve školním prostředí. Konkrétně na pravidla a metody správné motivace žáků. Dále se tato kapitola zabývá výkonovou motivací žáků.

Praktická část bakalářské práce si klade otázku, jaké je motivování žáků ve vztahu ke školní výkonnosti a úspěšnosti. Dále se snaží potvrdit stanovené předpoklady jako například že výkonová motivace u žáků základních škol je odlišná od výkonové motivace žáků středních škol. Čtvrtá kapitola popisuje také cíl, metody a postup výzkumu.

Pátá kapitola shrnuje výsledky výzkumu a vyslovuje zhodnocení motivace školní výkonnosti žáků. V neposlední řadě se zabývá problematikou rámcových vzdělávacích programů a motivace.

**Klíčová slova:** motivace, zdroje motivace, teorie motivace, výkonová motivace žáků, rámcový vzdělávací program

# Abstract

The bachelor thesis focuses on motivation issues. The text consists of theoretic and practic parts. Theoretic part contains three chapters and practic contains two chapters.

The first chapter of the bachelor thesis deals with the definition of motivation, its characteristics and classifications. This part summarizes the various approaches to the motivation and analyzes sources of the motivation.

The second chapter of this bachelor thesis is focused on the research of the theories of the motivation. The largest part is concerned to Maslow's hierarchy of human needs. At the conclusion of this chapter are mentioned theories that could be used in school practice.

The third chapter describes the motivation in school environment. Specifically the rules and methods of right school motivation. This chapter is also focused on the achievement motivation of students.

The practical part of this bachelor thesis asks, what is the motivation in relation to school achievement and success of student. Trying to confirm the specified conditions, such as that achievement motivation of students in primary schools is different from the achievement motivation of students in secondary schools. The fourth chapter describes the aim, methods and process of research.

The fifth chapter summarizes the results of research and expresses appreciation of achievement motivation of students. Finally, it deals with the general educational programs and motivation.

**Keywords:** motivation, sources of motivation, theories of motivation, achievement motivation of students, general educational program.

# Obsah

Úvod.....	13
TEORETICKÁ ČÁST.....	14
<b>1 Definice základních pojmů .....</b>	<b>14</b>
1.1 Motivace.....	14
1.2 Motiv a motivační teorie .....	15
1.3 Determinanty a zdroje motivace .....	17
1.3.1 Potřeby.....	18
1.3.2 Zájmy.....	19
1.3.3 Návyky a zlovyky.....	19
1.3.4 Ideály.....	20
1.3.5 Hodnoty.....	20
1.3.6 Postoje.....	20
1.4 Motivace a stimulace .....	21
1.5 Kognitivní vlivy na motivaci .....	22
1.6 Motivační modely.....	24
1.6.1 Homeostatický model .....	24
1.6.2 Pobídkový model .....	25
1.6.3 Kognitivní model .....	25
1.6.4 Innostní model .....	25
<b>2 Teorie motivace .....</b>	<b>26</b>
2.1 Teorie hierarchie lidských potřeb .....	26
2.2 Teorie dvou faktorů (Motivační -hygienická teorie).....	30
2.3 Teorie tří kategorií potřeb (Teorie ERG) .....	32
2.4 Afiliační teorie (Teorie potřeb dosáhnout úspěchu) .....	32
2.5 Teorie očekávání (Expektační teorie) .....	33
2.6 Rozšířený model teorie očekávání.....	34
2.7 Teorie spravedlivé odměny (Teorie rovnováhy vydání a zisku).....	35
2.8 Teorie zesílených vjemů .....	36
2.9 Teorie X a teorie Y .....	37
2.10 Zhodnocení motivačních teorií .....	38
2.11 Pravidla dobré motivace .....	39
<b>3 Motivace a žáci .....</b>	<b>40</b>
3.1 Motivace žáků .....	40
3.1.1 Motivační pravidla.....	40
3.1.2 Základní dovednosti motivování .....	41
3.1.3 Správné motivační techniky.....	42
3.1.4 Správné motivační zásady.....	45
3.2 Zdroje motivace žáků .....	45
3.2.1 Úroveň úzkosti.....	45
3.2.2 Intrinsická motivace.....	46
3.2.3 Extrinsická motivace .....	47
3.3 Motivace ve vyučování.....	47
3.3.1 Motivace a potřeby žáků .....	47
3.3.2 Poznávací potřeby.....	48
3.3.3 Sociální potřeby .....	49
3.3.4 Výkonové potřeby.....	50
3.4 Výkonová motivace.....	50
3.4.1 Motivace a výkon.....	50

<i>PRAKTICKÁ AST</i> .....	53
<b>4 Popis výzkumu</b> .....	<b>53</b>
4.1 Obecná charakteristika výzkumu .....	53
4.2 Použité metody, techniky a postupy .....	53
4.2.1 Dotazníkové šetření .....	54
4.3 Popis zkoumaného vzorku .....	54
4.3.1 Základní údaje o respondentech .....	54
4.3.2 Oslovení respondentů a průběh dotazování .....	55
4.4 Typologie školních týmů .....	56
4.4.1 Silně výkonově orientovaný tým .....	56
4.4.2 Úzkostný tým .....	57
4.4.3 Tým s obecně silnými tendencemi .....	57
4.4.4 Tým s obecně slabými tendencemi .....	58
4.4.5 Nevýhraněný tým .....	58
<b>5 Popis a interpretace výsledků</b> .....	<b>59</b>
5.1 Stanovení předpokladů .....	59
5.2 Postup výzkumu .....	59
5.3 Shrnutí výsledků a ověření předpokladů .....	60
5.4 Motivace a rámcové vzdělávací programy .....	62
5.4.1 Motivace a RVP pro základní vzdělávání .....	62
5.4.2 Motivace a RVP pro gymnázia .....	64
5.4.3 Motivace a RVP pro střední odborné vzdělávání .....	66
5.4.4 Zhodnocení .....	67
5.5 Návrhy řešení a doporučení .....	68
5.5.1 SWOT analýza .....	68
5.5.2 Silné stránky školy .....	69
5.5.3 Slabé stránky školy .....	69
5.5.4 Příležitosti školy .....	70
5.5.5 Hrozby školy .....	70
5.5.6 Navrhovaná opatření .....	70
<b>Závěr</b> .....	<b>71</b>
<b>Použitá literatura</b> .....	<b>73</b>
<b>Seznam příloh</b> .....	<b>76</b>



# Seznam obrázk

Obrázek 1 - Motivační teorie.....	17
Obrázek 2 - Maslowova pyramida potřeb.....	27
Obrázek 3 - Pyramida pracovních potřeb.....	29
Obrázek 4 - Pyramida školních potřeb.....	29
Obrázek 5 - Herzbergova teorie.....	30
Obrázek 6 - Rozšířená teorie o očekávání.....	35
Obrázek 7 - Motivace a výkon.....	51
Obrázek 8 - SWOT analýza.....	68

# Seznam tabulek

Tabulka 1 - Počet respondentů v jednotlivých školách .....	55
Tabulka 2 - Tídní průměr dle výkonového klimatu .....	56
Tabulka 3 – Tendence potěb v silně výkonově orientované třídě .....	57
Tabulka 4 – Tendence potěb v úzkostné třídě .....	57
Tabulka 5 – Tendence potěb v třídě s obma silnými tendencemi .....	58
Tabulka 6 – Tendence potěb v třídě s obma slabými tendencemi.....	58
Tabulka 7 – Tendence potěb v nevyhraněné třídě .....	58
Tabulka 8 – Výkonové tendence potěb v jednotlivých třídách.....	60

# Seznam použitých zkratek

ang.	- anglicky
.	- číslo
ICT	- informa ní a komunika ní technologie
K-	- obor Kucha řník
nezm n.	- nezm n né
P-V	- obor Potraviná řská výroba
PÚV	- pot eba úsp řného výkonu
PVN	- pot eba vyhnutí se neúsp řchu
ro .	- ro ník
roz.	- rozší ené
RVP	- Rámcový vzd lávací program
RVP SOU	- Rámcový vzd lávací program pro st ední odborné vzd lávání
RVP G	- Rámcový vzd lávací program pro gymnázia
RVP ZV	- Rámcový vzd lávací program pro základní vzd lávání
s.	- strana
SOV	- st ední odborné vzd lávání
SŠHL	- St ední škola hospodá řská a lesnická Frýdlant
ŠVP	- Školní vzd lávací program
t .	- t ída
vyd.	- vydání
ZŠ	- základní škola

# Úvod

lov k je tvor, který stále něco nového hledá, o něco se snaží a nikdy není stoprocentně spokojený. A právě to ho vede k tomu, aby se stále o něco snažil. Neustálá snaha a uspokojování potřeb představuje motivaci.

Existuje několik modelů motivace a tyto názorně ilustrují, že motivace není za každých okolností jasnou záležitostí. To znamená, že u učitelů bychom měli pečlivě vyhodnotit používaný systém motivování tak, aby byl co nejefektivnější. Obecně lze říci, že motivace žáků je složitá věc.

Aktivita a pracovní nasazení žáků jsou z velké části závislé i na tom, jak s nimi jednájí jejich učitelé. Ve většině praktických situací není pravděpodobné, že by žáci své motivující faktory u učitelů sami sdíleli. Někdy si je dokonce nemusí sami ani plně uvědomovat. Snahou učitele by mělo být zjistit potřeb žáků a hlavně odhalení motivujících faktorů, které na žáky působí.

Hlavním cílem bakalářské práce je především se seznámit s problematikou motivace, a to konkrétně její definicí, charakteristikou a zdroji. Dále se tato práce snaží představit a popsat možné druhy motivujících teorií, které se zabývají právě otázkou motivace, a také se snaží přiblížit a aplikovat je do školního prostředí. Následně usiluje o objasnění motivace žáků. Z tohoto důvodu bude dále nutné analyzovat správné motivující techniky, zásady a pravidla, které působí právě na motivaci žáků. Vzhledem k tomu, že obsahem praktické části práce má být zkoumání výkonové motivace žáků, musí být v práci podrobně popsána právě oblast výkonové motivace a potřeby žáků.

V rámci svého výzkumu jsem se zaměřila na výkonovou motivaci žáků základních a středních škol na Frýdlantsku a jejich vzájemnou komparaci. Proto se také v práci zabývám typologií školních tříd dle výkonového klimatu a zjišťuji, jakému výkonovému typu odpovídají jednotlivé zkoumané třídy. Na základě provedeného výzkumu, který je založen na dotazníkovém šetření, pracuji se stanovenými předpoklady souvisejícími s výkonovou motivací žáků.

# TEORETICKÁ ÁST

## 1 Definice základních pojm

Pro zkoumání celé problematiky motivace je důležité vymezení pojmu motivace a pochopení, co vše v sobě motivace skrývá. Proto se v první části práce budeme nejprve vnovat obecné charakteristice motivace s výtemrzných definic tohoto pojmu.

### 1.1 Motivace

Mnoho autor se zabývá problematikou motivace, a proto existuje velké množství definic tohoto pojmu. Například Kubias uvádí, že člověk neustále něco chce, hledá něco nového a není nikdy zcela spokojen a právě to ho podnícuje k tomu, aby se stále o něco snažil. Tomuto normálnímu lidskému pudu, který představuje neustále uspokojování potřeb, se říká motivace. (Kubias 2002, s. 73)

Podle první definice je možné dospět k názoru, že je-li něco, která potřeba uspokojena, pak ztrácí své motivační vlastnosti a tedy pouze neuspokojená potřeba je motivující. Za zmínku stojí fakt, že něco, která potřeba může být uspokojena jednorázově, jiná však musí být uspokojována opakovaně. (Kubias 2002, s. 73) Motivace navazuje na vdomění a podvdomění potřeby. V domění potřeba si člověk uvědomuje a chce je uspokojit, ale spousta jednání a chování je motivována potřebami, které vycházejí z podvdomění. (Truneček 1995, s. 113)

Další možnou definicí motivace je pojetí motivace jako soubor inicií představujících vnitřní hnací síly osobnosti člověka, které usměrňují jeho poznávání, prožívání a jednání. (Provazník 1997, s. 88)

Kdybychom chtěli zohlednit i to, tak motivací je možné rozumět také usměrňování a energetické zajištění jednání, resp. chování, a to jednak v aktuální situaci, a také z hlediska trvalých vlastností osobnosti. (Čižan 2009, s. 190)

Jiným pohledem je pak pohled na motivaci jako na vnitřní proces utváření cíle. „*Motivace integruje psychickou a fyzickou aktivitu člověka směrem k vytyčenému cíli.*“ (Truneček 1995, s. 113)

Jak uvádí Hartl, tak pojem motivace je v psychologii zatím značně nejednotný a „*nejde o ast ji je chápán jako intrapsychologický proces zvýšení nebo poklesu aktivity, mobilizace sil, energizace organismu.*“ (Hartl 1993, s. 110) Motivace se projevuje například tím, neklidem a úzkostmi směřujícími k porušení rovnováhy. Důležitá však je, že v zaměření motivace se uplatňuje osobnost jedince, jeho hierarchie hodnot i dosavadní zkušenosti, schopnosti a naučené dovednosti. (Hartl 1993, s. 110)

Cynický pohled na motivaci je, že se jedná o záležitost manipulace, nebo představuje způsob jak dostat lidi tam, kam motivátor chce, aniž by si vůbec uvědomili, co je zájem motivátora. (Clegg 2005, s. 12)

Na motivaci je možné se dívat z několika pohledů a každý pohled má svoji definici, jako shrnutí je možné uvést, že jde o obecný pojem, který zahrnuje řadu potřeb, tužeb, přání, snažení a cíle. Motivace je tedy mimořádně mocný nástroj, nebo je možné se na ni dívat jako na prostředek manipulace, ale hlavně jako na motor, který lidi pohání.

„*Motivování chápeme jak ve smyslu pozitivním, jako systém odměn, tak i ve smyslu negativním, jako systém trestu: motivace pomocí cukru a biče.*“ (Truneček 1995, s. 114) Motivace integruje a organizuje celkovou psychickou a fyzickou aktivitu jedince směrem k vytyčenému cíli. Aktivita může mít podobu pozitivní (když směřuje k určitému objektu) nebo negativní (když jedinec objekt odmítá). (Provazník 1997, s. 88) Proto pak obecně členění motivace je také na:

- motivaci **pozitivní** (kdy je poskytnuta odměna) a
- motivaci **negativní** (kdy je poskytnut trest).

## **1.2 Motiv a motivace**

Obsah úmyslu člověka je determinován a regulován systémem rysů, stavů, potřeb a procesů, které jsou souhrnně označovány jako **motiv**. Slovo „*motiv*“ pochází z latinského termínu „*moveo-ere*“, což znamená hýbat se a pohybovat, resp. „*motivus*“, které znamená hýbající. (Smékal 2002, s. 232)

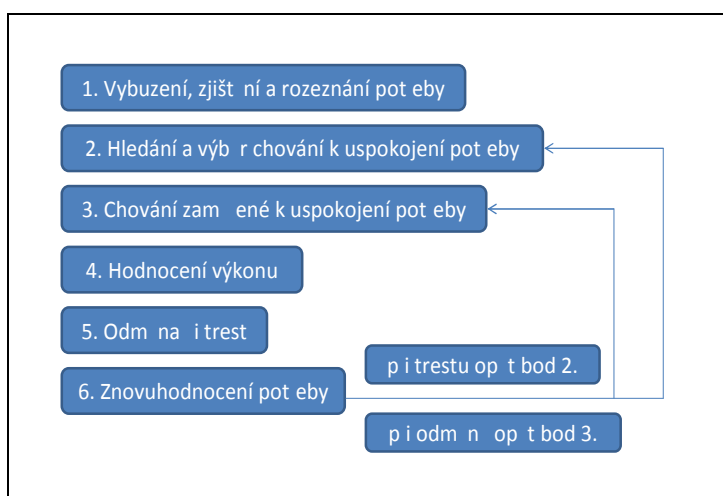
Prvotním impulsem motivace určitého chování je motiv, který je definovaný jako „*jakýkoli vnitřní iniciátor, který člověk nebo jiný organismus vede k aktivitě*“ (Čižan 2009, s. 117), jde vlastně o vnitřní pohnutku podnětující jednání člověka, která se navenek projevuje jako důvod k jednání. (Truneček 1995, s. 113) Jestliže je motiv pohnutka k jednání člověka, potom motivace znamená soubor motivů a motivování představuje vytváření motivů.

Motiv je chápán jako „*pohnutka, působící vnitřní činnosti a jednání člověka zaměřená na uspokojení určité potřeby*.“ (Hartl 1993, s. 110) Motiv pramení z vnitřních, v doměných, bezděčných, podvědomých a vnějších podmínek a má cíl a směr, intenzitu a trvalost. (Hartl 1993, s. 110) Z těchto definic vyplývá, že člověk jedná právě na základě motivů. Na jednání člověka v těsnou neposobí motiv izolovaný, ale celý soubor motivů. Přitom vlastní motiv je ovlivňován i vnějším prostředím, ve kterém člověk žije a pracuje, schopnostmi a kompetencemi. „*Ani sebesilnější motivy nestačí k tomu, aby člověk dosáhl cíle, chybí-li mu potřebné schopnosti, a současně ani sebelepší kompetence nestačí k tomu, aby se pustil do akce a vytrval, je-li jeho motivace nulová*.“ (Čižan 2009, s. 178)

Motivy lze třídit různým způsobem, přičemž základním pohledem může být členění na primární motivy a sekundární motivy. **Primární motivy** se dále rozlišují na fyziologické a psychologické, a jsou dány instinkty a z nich zformovanými pudy. **Sekundární motivy** pak vznikají u člověka na základě primárních motivů. (Čižan 2009, s. 190) A právě **instinkt** je možné chápat jako vrozený motiv, který řídí instinktivní činnost, resp. chování. Příkladem nejjednodušší instinktivní akce je nepodmíněný reflex. „*Instinktivní činnost spočívá v pevně daném sledu, případně ve vzorci zcela určitých akcí, jež organismus provádí v určité situaci, započít-li ji příslušný spouštěcí podnět*.“ (Čižan 2009, s. 180) Pud je pak motiv, který je komplexem instinktů avšak navíc zahrnuje příslušné emoce. „*Zatímco jednotlivé instinkty jsou vrozené a vyvíjejí se pouze zráním, pudy se vyvíjejí během života také pod vlivem učení, a mají proto u různých lidí různou podobu*.“ (Čižan 2009, s. 182)

Motivace představuje jakýsi řetězec návazných reakcí, kdy pocit nějaké potřeby vede ke vzniku plánů, aby bylo dosaženo určitého cíle. V domění tohoto cíle vyvolává napětí, které podněcuje aktivity a snahy, jež směřují k dosažení daného cíle. Důsledkem dosažení cíle je poté uspokojení. (Blažek 2001, s. 76) Zmíněný řetězec je však třeba chápat jako určitě zjednodušení, nebo skutečné vztahy bývají složitější. Z této definice však plyne, že motivace integruje a organizuje psychickou a fyzickou aktivitu jedince směřující k vytyčenému cíli.

Proces motivace je založen na tzv. **motivačním et zci**, jehož sekvence zachycuje obrázek 1. Nejprve musí dojít k vybuzení, tedy člověk musí zjistit, že má nějakou potřebu, následně hledá, jaké zaujme chování pro uspokojení této potřeby a poté se tak chová. Pak dojde ke zhodnocení jeho výkonu, který může mít dvě podoby, a to buď odměnu nebo trest. Další fází je pak znovuhodnocení dané potřeby. V případě odměny člověk vyhodnotil, že jeho chování bylo správné a et zec pokračuje v kruhu, nebo se bude chovat stejně. V případě trestu je jasné, že jeho chování nebylo správné a musí se znovu zamyslet nad výběrem svého chování k uspokojení příslušné potřeby. (Kubias 2002, s. 74)



**Obrázek 1 - Motivační et zce**

Zdroj: KUBIAS, S. *Úvod do managementu* – 2001, s. 74. Vlastní zpracování.

Z obrázku je patrné, že motivaci je možné chápat jako et zce návazných reakcí. Zjednodušeně eno pocit potřeby vyvolá chování nebo právní naplnění této potřeby, které vybudí napětí. Toto napětí pak způsobí akci, která má za následek uspokojení. (Trunek 1995, s. 114) Daný et zce se může uzavírat v cyklus, nebo potřeby mohou být jednak příinou určitého chování, ale také jeho důsledkem. Uspokojení určité potřeby má za následek zpravidla aktualizaci dalších potřeb, nicméně v případě selhání může být daná potřeba také oslabena. (Blažek 2001, s. 77)

### 1.3 Determinanty a zdroje motivace

Motivace je ovlivněna dvěma skupinami kritérií, a to:

- a) **vnějšími**, která jsou daná okolím, jde například o společnost, normy, morální kodex a
- b) **vnitřními**, která jsou daná člověkem, jako jsou osobní cíle, sebehodnocení nebo životní zkušenosti. (Trunek 1995, s. 113)



Podstatné je, uv domít si, co determinuje to, že se bude lov k chovat i jednat určitým způsobem. Determinanty lidské psychiky jsou faktory, které ovlivňují, že naše psychika v daný okamžik funguje zrovna tak a ne jinak. Tyto determinanty představují instrumenty, které na nás působí. Jsou to vlivy ovlivňující fungování lidské psychiky.

Determinanty lidské psychiky se dělí na biologické a sociální. Mezi **biologické** faktory ovlivňující podobu lovu a jeho výkonnost jsou nejprve stav nervové soustavy, stav a činnost žláz s vnitřní sekrecí, genetické informace (vliv dědičnosti) a celkový stav organismu, tedy fyziologický stav a biologické potřeby (např. hlad a únava). Mezi **sociální** determinanty bývají dále aspekty vycházející z pobytu lova ve společnosti a to zejména z jeho podmínek života, výchovných vlivů, které působí na individuální zkušenosti. Jsou to tedy společenské normy, jež jsou podmíněny kulturou, zvyky, etická pravidla, zákony, společenské tabu a hmotné civilizační výtvoř. (Holeček 2007, s. 36) Zdroje motivace jsou podmínky nebo skutečnosti, které vyvolávají lidskou motivaci. Mezi základní podmínky patří: **potřeby, zájmy, návyky, ideály a hodnoty.**

### 1.3.1 Potřeby

Mezi základní motivy patří právě potřeby. **Potřeba** je nutnost organismu něco získat nebo něčeho se zbavit a také „stav organismu lova, který znamená porušení vnitřní rovnováhy.“ (Hartl 1993, s. 153) „Lze je chápat jako prožívané nebo pociťované nedostatky něčeho subjektivně ležícího pro život.“ (Provazník 1997, s. 90) Potřeba je spojena s činností, která je zaměřena na překonání nebo odstranění právě tohoto pociťovaného nedostatku, nebo lovak usiluje o uspokojení specifické potřeby. Což znamená, že potřeba nutí lova k jednání.

A právě z lidských potřeb<sup>1</sup> vychází motivace. Když chce lovak někoho motivovat, měl by se zabývat jeho potřebami, a proto jedince, kterého chce motivovat, musí dobře znát. Potřeby je možné chápat nejen jako zdroj motivace, ale i také jako motivační vlastnosti osobnosti, a proto jsou považovány za nositele osobnostní dynamiky a jsou nejvíce zdrojem proměnlivosti lova vase. (Provazník 1997, s. 92)

Na potřebách je možné rozlišit jejich kognitivní, konativní a afektivní stránku, což představuje deskriptivní pohled na potřebu jako na strukturní jednotku aktivity. Konativní stránka znamená

---

<sup>1</sup> Viz oddíl 2.1 – **Teorie hierarchie lidských potřeb**, jejímž autorem je Abraham Maslow.

obsah, jeho je zapotřebí, jeho se nedostává nebo jeho je nadbytek. Konativní stránka představuje úsilí odstranit odchylku od normálu a dosáhnout tak žádoucího stavu. Afektivní stránku je možné chápat jako nelibost z odchylky od normálu (když je něco moc nebo málo) a libost z uspokojení. Konativní aspekt vyjadřuje aktivitu potřeb, kognitivní a afektivní aspekty jsou pasivními stránkami potřeb. „Potřeby jsou pocíťovány jako napětí i puzení a jsou uvdomovány podle stupně jasnosti jako méně z etelné touhy a významná přání.“ (Smékal 2002, s. 240)

### 1.3.2 Zájmy

Vedle potřeb patří ke zdrojům motivace a souvisejí mezi motivací vlastností osobnosti také **zájmy**, kterými se rozumí „trvalejší zaměření člověka na určitou oblast předmětu a jev skutečnosti. Zájmy jedince aktivizují, jsou bezprostředně spjaty s jeho touhou po poznání a ovládnutí předmětu zájmu.“ (Provazník 1997, s. 92) Proto představují výbavu pozitivní zaměření na určité aktivity a objekty a často bývají spojeny s takovou činností nebo objektem, ve kterém člověk dosahuje dobrých výsledků, takže nemívají negativní valenci. Předmět zájmu bývá velmi rozmanitý, nebýt jim mohou být objekty, jevy, činnosti, poznatky i jiné osoby. (Provazník 1997, s. 92) Lidé se svými zájmy liší, a to nejen jejich zaměřením, ale i trvalostí, hloubkou, šířkou, intenzitou a hodnotou. (Hartl 1993, s. 238) Zájem je tedy to, co člověka baví. V zájmech se uplatňuje mnoho vlivů jako například osobní zkušenost, pohlaví, kulturní příslušnost, výchova nebo věk. Zájmy mohou být aktivní nebo pasivní a během života člověka se obvykle mění. „Zájmy jsou velmi plastické, lze je formovat výchovou.“ (Čížan 2009, s. 187)

### 1.3.3 Návyky a zlovyky

Mezi důležitými motivy se také řadí **návyky**. „Fakticky jde o opakované, ustálené a zautomatizované způsoby jednání člověka v určité situaci.“ (Provazník 1997, s. 92) Opakující se situace nutí člověka, aby postupoval již vyzkoušeným, osvojeným způsobem. Na které činnosti si člověk navykne dle automaticky, bez toho aniž by ho k tomu někdo vedl, avšak u jiných je zpočátku zapotřebí vnější (výchovné) ovlivnění. „Snadno ji se člověku získávají takové návyky, které dobře korespondují i s dalšími charakteristikami jeho osobnosti.“ (Provazník 1997, s. 92) Kromě žádoucích a prospěšných návyků si lidé osvojili také návyky nepotřebné a někdy až škodlivé, které se označují jako **zlovyky**.

### 1.3.4 Ideály

*„V procesu socializace by si měl každý jedinec osvojit také určitá morální měřítka, morální kodex, společností preferované ideje a názory. Na tom se obvykle zakládá působení takových motivů, jako jsou **ideály** a hodnoty. Projevují se v jednání člověka a určují do značné míry jeho přesvědčení, názory a mínění.“* (Provazník 1997, s. 93) Ideál je možné chápat jako určitý model nebo vzor, podle kterého člověk jedná a ke kterému směřuje. Ideál tedy může sloužit jako vodítko v jednání člověka. V ideálech lidé obvykle zdrazují, čeho si cení a o co usilují. (Provazník 1997, s. 93)

### 1.3.5 Hodnoty

**Hodnota** je *„vlastnost, kterou jedinec přisuzuje určitému objektu, situaci, události nebo innosti ve spojitosti s uspokojováním jeho potřeb a zájmů.“* (Hartl 1993, s. 63) Hodnotou se také rozumí *„něco subjektivně žádoucího, něco, čeho si člověk váží, což ovlivňuje výběr vhodných způsobů sobě a žádoucích cílů jeho jednání.“* (Provazník 1997, s. 93) Hodnoty tedy ovlivňují chování člověka a představují podmínky a jevy, ke kterým člověk zaujímá hodnotící vztah a popisuje jim určitý význam pro uspokojování svých potřeb a zájmů. Lidé si v průběhu života vytvářejí určitý hodnotový systém nebo-li hodnotovou orientaci, která ovlivňuje jejich jednání a prožívání. A právě v tomto systému se výrazněji uplatňuje to, čemu dávají přednost a co považují za závažné. (Provazník 1997, s. 93) Každý cíl, kterého chce člověk dosáhnout a uspokojit tím svou potřebu, má nějakou hodnotu.

### 1.3.6 Postoje

V souvislosti s hodnotami je vhodné uvést **postoje**, které vyjadřují relativně stálý názor na věci skutečnosti a vyvíjejí se dlouhodobě. Postoje se získávají v průběhu života, především vzděláním a širšími sociálními vlivy. Postoje *„souvisí se sklony a zájmy osobnosti, především poznání, chápání, myšlení a citění.“* (Hartl 1993, s. 151) Postoj má tři části, a to složku konativní, kognitivní a emotivní. *„Potřeby, zájmy, návyky, hodnoty a ideály představují různé stránky zaměřenosti člověka. Projevují se v motivaci jeho innosti a stávají se stálejšími rysy jeho osobnosti, přičemž zde plní úlohu trvalejších dynamizujících iniciál. Poznání motiválních vlastností člověka, jeho specifické zaměřenosti, umožňuje pochopit logiku jeho vnějších projevů a konkrétních činů.“* (Provazník 1997, s. 93)

Se zaměřeností člověka však bezprostředně souvisí jeho **vytrvalost**, která je podmíněna kvalitou jeho volných vlastností jako je cílevědomost, systematickost, rozhodnost nebo píle. Tyto vlastnosti udržují směr lidské motivace a tím i trvalejší zaměřenost osobnosti člověka v těch případech, kdy mu do cesty vstupují nejrůznější překážky. (Provazník 1997, s. 93)

## 1.4 Motivace a stimulace

Motivovanost člověka k určité činnosti představuje aktuální míru mobilizace jeho úsilí tuto činnost zvládnout, podat očekávaný výkon a splnit konkrétní úkol. „*Formuje se v důsledku objektivního (zvenku) působícího vlivu, jež si postupně každý jedinec specifickým způsobem transformuje do subjektivní, individualizované podoby. Bývá obvyklé tyto vnější vlivy označovat jako podněty (stimuly), resp. pobídky (incentivy), které působí živelně, nebo bývají uplatňovány záměrně subjekty socializace na sobě v podobě tzv. stimulace.*“ (Provazník 1997, s. 89)

Jak bylo řečeno, motivací se rozumí soubor činitelů, které představují hnací síly činnosti člověka. A od motivace je třeba odlišit pojem stimulace. **Motivace** je založena na motivu, který je chápán jako vnitřní popud i vnitřní síla. „*Motivací jsou všechny vnitřní síly člověka, které ho nutí, aby číselně konal ze své vlastní vůle – dobrovolně (např. touha, úsilí, právo, nároky, láska) a zahrnuje cíle, vytrvalost a úsilí člověka. Motivace je vždy zaměřena na emocionální – citovou stránku člověka.*“ (Kubias 2002, s. 73)

Motivace je endogenní proces, i když může být vyvolána také vnějšími podněty - pobídkami, které představují motivující podněty, které vyvolají vnitřní pohnutky a jsou obvykle prostředky uspokojování vnitřních potřeb<sup>2</sup>. Proto je pojem motivace chápán jako psychologický konstrukt vyjadřující vnitřní stav, který je prožíván. (Nakonečný 1998, s. 456)

Kdežto **stimulace** znamená vnější působení na prožívání a jednání člověka, cílevědomé ovlivňování a usměrňování jeho motivace. Základem stimulace je stimul, který představuje vnější podnět i pobídku, a obvykle bývá uplatňován záměrně. Cílem stimulace je podněcování optimálního postupu člověka k činností a jeho dalšímu osobnímu rozvoji. Stimulování ovlivňuje člověka, aby konal to, co je pro něj výhodné, i když se s tím neztotožňuje. „*Stimulace je vždy zaměřena na rozumovou – racionální stránku člověka.*“ (Kubias 2002, s. 73)

---

<sup>2</sup> Typickými pobídkami (motivátory) jsou peníze, které člověk získává proto, aby s jejich pomocí dosáhl různých uspokojení jako například jídla, oblečení i rekreace.

Obečněno motivace se vinnosti lovka projevuje jako vnitní popud, který p sobí smrem k vytyčenému cíli, stimulace pak představuje soubor vnějších incentive, tedy pobídek a podmínek, které usmírují jednání lovka a působí na jejich motivaci. „*Motiv je vlastní vnitní impuls (vnitní pohnutka) pro jednání lovka. Stimul představuje vnější pobídku, která má určitý motiv podnítit nebo utlumit. Stimul má žádoucí účinek jenom, když je v souladu s motiválním profilem lovka a situací ve které se nachází.*“ (Truneček 1995, s. 114)

Stejně tak jako je rozdíl mezi motivací a stimulací, je potřeba diferencovat mezi motivací a manipulací. „*Manipulace je projevem snahy působit svým jednáním ovlivňovat podřízení. Mezi motivací a manipulací není ostrá dělící čára.*“ (Truneček 1995, s. 114)

## 1.5 Kognitivní vlivy na motivaci

Psychologové dlouhou dobu let bádali, na čem je vlastně založena motivace. Na začátku 19. století se spokojovali s tvrzením, že chování podmíněné fyziologickou potřebou či stavem je utvářeno instinktem. Psycholog William McDougall<sup>3</sup> přišel v roce 1923 s návrhem, že „*živoich vybuzený určitou potřebou sleduje známý cíl a jeho chování je tedy úplně i motivované; psychologický podnět, který má za následek chování, tedy motivaci, je podmínkou, která má být experimentálně měřena a studována.*“ (Hunt 2000, s. 459)

V roce 1943 pak Clark Hull<sup>4</sup> vytvořil teorii fyziologických aspektů motivace, nebo tvrdil, že „*všechny pudy vyhledávají stejné základní uspokojení – únik od nepříjemného napětí vytvořeného biologickou potřebou – a že ideálním stavem, jež vyhledávají všichni živoichové, je vnitní klid pramenící z uspokojení všech pudů.*“ (Hunt 2000, s. 462)

Už ve 30. letech, ale především od 50. let předkládali badatelé z různých oblastí psychologie důkazy, že kognitivní procesy jsou hlavní zdrojem motivace a emocí. (Hunt 2000, s. 476). David McClelland<sup>5</sup> se v novém výzkumu potěbo úspěchu<sup>6</sup> a provedl množství studií zaměřených na osobnost a chování lidí s vysokou potřebou úspěchu. Na základě výzkumů

---

<sup>3</sup> **William McDougall** (1871 – 1938) byl anglický psycholog, který se zabýval teorií instinktu a sociální psychologií. (Zdroj: [http://en.wikipedia.org/wiki/William\\_McDougall\\_\(psychologist\)](http://en.wikipedia.org/wiki/William_McDougall_(psychologist)))

<sup>4</sup> **Clark L. Hull** (1884 – 1952) byl vlivný americký psycholog, který se snažil vysvětlit uení motivace ze strany vdeckých zákonů chování (Zdroj: [http://en.wikipedia.org/wiki/Clark\\_L.\\_Hull](http://en.wikipedia.org/wiki/Clark_L._Hull))

<sup>5</sup> **David C. McClelland** (1917 – 1998) byl americký psychologický teoretik. Známý byl díky své práci o teorii výkonové motivace, která se označuje jako potřeba úspěchu nebo *n-achievement* teorie. (Zdroj: [http://en.wikipedia.org/wiki/David\\_C\\_McClelland](http://en.wikipedia.org/wiki/David_C_McClelland))

<sup>6</sup> Dle psychoanalytické teorie „Tematického apercepčního testu“, který měří aspekty osobnosti, existuje šest poteb jako např. potřeba poádku, dominance, podřízenosti, agrese, pokoení, výživy, sounáležitosti.

dospěl k názoru, že „motivace k úspěchu pochází od rodičů a od společnosti, a je tudíž ve své podstatě kognitivní.“ (Hunt 2000, s. 476)

Už ve 30. letech Murray<sup>8</sup> navrhoval, že „zdrojem motivace jsou iasto sociální faktory.“ (Hunt 2000, s. 476) A tak se výzkumy badatelů sociální motivace zaměřovali na její spojení s rysy osobnosti.

Sigmund Freud<sup>9</sup> tvrdil, že ego iili p evážně v domá složka se vyvíjí tak, jak se dítě učí ovládat své popudy k okamžitému uspokojení a odkládat hledání příjemného ve prospěch v tší odmítnutí nebo společenské přijatelnosti. „Motivace u staršího dítěte a u dospělého, a koi je poháněn na pudem libosti, je tudíž kognitivně směřována.“ (Hunt 2000, s. 476)

Psychoanalytici Anna Freudová<sup>10</sup> a Heinz Hartmann<sup>11</sup> zjistili, že ego je silnější a vlivnější a id je méně silné a vlivné, než se dříve myslelo. V rámci psychodynamické psychologie to znamenalo, že „dospělý člověk je z velké míry motivován v domýšlených páních, obrannými mechanismy ega a hodnotami.“ (Hunt 2000, s. 476) Psychoterapeuti pak aktivně zkoumali pozitivní kognitivní síly, zejména naději, které ego používá v boji se stresem. (Hunt 2000, s. 476)

Psychologové dospěli k názoru, že lidské chování má svoje pání; každá myšlenka a každý čin je výsledkem předcházejících událostí a sil. „Vývojová psychologové zjišťují, že klíčovým rysem duševního vývoje dítěte je postupný vznik „metakognice“ - v domě vlastních myšlenkových procesů a schopností je řídit. Děti pomalu objevují, že existují způsoby, jak si něco zapamatovat, jak formulovat strategie na řešení problémů, jak kategorizovat objekty; začínají v domě a volně řídit vlastní myšlenkové procesy.“ (Hunt 2000, s. 477)

---

<sup>7</sup> Chlapci s vysokou potřebou úspěchu měli matky, které od nich od útlého dětství vyžadovaly nezávislost a samostatnost a které je méně omezovaly než matky chlapců s nízkou potřebou úspěchu.

<sup>8</sup> **Henry A. Murray** (1893 – 1988) byl americký psycholog. (Zdroj: [http://en.wikipedia.org/wiki/Henry\\_Murray](http://en.wikipedia.org/wiki/Henry_Murray))

<sup>9</sup> **Sigmund Freud** (1856 – 1939) se narodil v moravském Příboře (okres Nový Jičín); byl lékař – neurolog, psycholog a zakladatel psychoanalýzy. (Zdroj: [http://cs.wikipedia.org/wiki/Sigmund\\_Freud](http://cs.wikipedia.org/wiki/Sigmund_Freud))

<sup>10</sup> **Anna Freudová** (1895 – 1982) byla britská psychoanalytička rakouského původu, dcera Sigmunda Freuda. Je zakladatelkou egopsychologie a dětské psychoanalýzy. (Zdroj: [http://cs.wikipedia.org/wiki/Anna\\_Freudova](http://cs.wikipedia.org/wiki/Anna_Freudova))

<sup>11</sup> **Heinz Hartmann** (1894 – 1970) byl rakouský psychoanalytik, jeden ze zakladatelů směru psychoanalýzy nazývaného egopsychologie. (Zdroj: [http://cs.wikipedia.org/wiki/Heinz\\_Hartmann](http://cs.wikipedia.org/wiki/Heinz_Hartmann))

V 70. letech se teoretikové zabývali otázkou, zda existuje jedna teorie motivace a emocí. Ross Buck<sup>12</sup> říkal, že „*pocity se mohou objevit jako první, ale znalost v mysli je p em ní na kognitivní úsudky o informaci, kterou p enášejí – což pak modifikuje pocity. Je to proces neustále interakce. Pocity, výrazy, fyziologické reakce, kognice a cílené chování jsou vzájemn propojené procesy, které v motivaci a emocích hrají integra ní a interagující úlohu.*“ (Hunt 2000, s. 481) V teorii Bucka jsou tedy emoce charakterizovány jako pr b žná zpráva o stavu motiva níh systém , tj. jako signály a vodítka, které usm r ují motiva ní energii. Naopak v teorii Roberta Plutchika<sup>13</sup> jsou emoce charakterizovány jako „*sled událostí vyvolávající chování, které usiluje o napln ní pot eby a obnovení rovnováhy.*“ (Hunt 2000, s. 483) Oba pohledy jsou si ale velmi blízké, protože „*v obou jsou emoce nedílnou a nezbytnou sou ástí systému motivace a uspokojení.*“ (Hunt 2000, s. 483)

## 1.6 Motiva ní modely

Jaké hypotézy a teorie m že sou asná psychologie nabídnout k vysv tlení toho, jak motivace funguje, shrnují následující ty i modely motivace.

### 1.6.1 Homeostatický model

Homeostatický model je nejstarší model v d jinách psychologie motivace. Pojem „homeostáze“ formuloval Walter B. Cannon<sup>14</sup> jako optimální podmínky rovnováhy organismu. „*Narušení homeostáze vytvá í pot ebu, jež determinuje centrální pud. Spole n s kognitivními procesy tento pud determinuje chování, jež redukuje – nebo „ukájí“ - pot ebu, ímž se znovuobnovuje homeostáze.*“ (Madsen 1979, s. 411) Tento model tedy p edpokládá, že každý organismus usiluje o udržení stability svého vnit ního prostředí. Tedy každé chování sm ůje k obnov rovnováhy, která byla narušena. „*Podstatou motivace je tedy tendence vrátit se do výchozího stavu.*“ (Smékal 2002, s. 260) Jako pot eba se vyno uje to, co organismus chápe jako nedostatek<sup>15</sup>, ale také i to co prožívá jako nadbytek<sup>16</sup>.

<sup>12</sup> **Ross Buck** se zabýval teorií motivace a emocí.

<sup>13</sup> **Robert Plutchik** (1927 – 2006) byl americký profesor a psycholog. Zabýval se studiem emocí a psychoterapie. (Zdroj: [http://en.wikipedia.org/wiki/Robert\\_Plutchik](http://en.wikipedia.org/wiki/Robert_Plutchik))

<sup>14</sup> **Walter B. Cannon** byl slavný americký psycholog.

<sup>15</sup> Nap . vydýchaný vzduch nebo nedostatek glukózy v krvi.

<sup>16</sup> Nap . cizí p edm t v plicích, který aktivizuje pot ebu kašlat.

### 1.6.2 Pobídkový model

Model je založen na předpokladu, že určité vnější podmínky mají dynamizující úinek, mobilizují energii, přináší uspokojení a pohodu nebo naopak navozují strach a napětí. Tento dynamický stav určuje chování organismu, které obvykle vede k redukci vnějších podmínek, jež pocházejí z pobídek, tj. z motivujících a aktivujících podnětů objektů. (Madsen 1979, s. 413) V jedinci nejsou přítomny potřeby, ale jen emoce, které, pokud jsou libé, mají tendenci k opakování nebo pokud jsou nelibé, tak mají tendenci k redukci a odstranění podnětu. Písemník loví a vyhledává ty podmínky, které mu navozují libost, a vyhýbá se těm nelibým. (Smékal 2002, s. 261)

### 1.6.3 Kognitivní model

*„Je nesporné, že orientace v prostředí je základním předpokladem přežití. Absolutizací této pravdy je kognitivní model, podle něhož poznávací procesy determinují procesy dynamické a mají úinek řídící a mobilizující.“* (Smékal 2002, s. 261) Základní hnací silou a potřebou je potřeba poznání, závadovosti, potřeba redukovat neurčitost a nejednoznačnost.

### 1.6.4 Vnitřní model

Tento model považuje zdroj motivace vnitřní, která je sama sobě cílem, a nejen prostředkem k dosažení jiného cíle (rovnováhy, klidu, slasti), jak si to představují jiné motivační modely. Motivační energii, která se vnitřně aktualizuje, pak loví a využije k dosažení cíle na zachování a rozvíjení života. (Smékal 2002, s. 261)

Uvedené modely nevyerpávají všechny pokusy o uchopení teoretického vysvětlení motivace a funkce potřeb v životě jedince. Některé z nich jsou poněkud abstraktní, jiné nepropracované a postrádají vysvětlivací sílu a účinnost. *„Z hlediska individuální psychologie osobnosti můžeme usuzovat, že někteří lidé fungují podle jednoho, jiní podle jiného modelu a že tedy každý z uvedených modelů platí pro ně které lidi jako klíč k pochopení jejich motivační dynamiky.“* (Smékal 2002, s. 262)



## 2 Teorie motivace

Existuje mnoho teorií motivace, které jsou jakýmsi motivačním vzorcem pro člověka. Motivační teorie mohou sloužit u lidí jako zásobník poznatků, ze kterého mohou čerpat znalosti, doporučení i inspiraci pro vlastní praxi. Tyto teorie se soustředí buď na poznání motivačních příčin, nebo jsou zaměřené na průběh motivačního procesu. Základem všech motivačních teorií je však neuspokojená potřeba.

I přes celou řadu rozlišených motivačních teorií neexistuje žádná, která by dala užiteli konkrétní návod, jak postupovat v té které konkrétní situaci. Představují však nepřehlednou zásobárnu znalostí, ze které můžeme každý užitel čerpat. Nyní bude následovat systematická analýza několika důležitých teorií motivace.

Řízené teorie motivace lze rozdělit do dvou základních skupin, a to na:

a) teorie zaměřené na poznání motivačních příčin, mezi které patří:

- teorie **hierarchie lidských potřeb** (autorem Maslow)
- teorie **dvou faktorů** (autorem Herzberg)
- teorie **tří kategorií potřeb** (autorem Alderfer)
- teorie **potřeb dosažení úspěchu** (autorem McClelland)

b) teorie zaměřené na průběh motivačního procesu, mezi které se řadí:

- teorie **očekávání** (autorem Vroom)
- **rozšířený model** teorie očekávání (autorem Porter a Lawler)
- teorie **spravedlivé odměny** (autorem Adams)
- teorie **zesílených vjemů** (autorem Skinner)

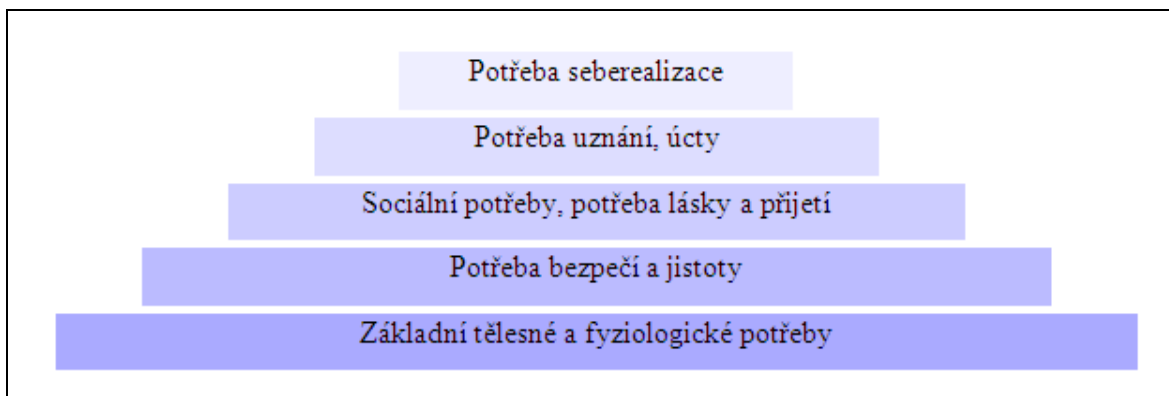
### 2.1 Teorie hierarchie lidských potřeb

Americký psycholog **Abraham Maslow**<sup>17</sup> rozpracoval Teorii lidských potřeb a tato teorie představuje jednu z nejznámějších motivačních teorií. Podle něj jsou nejdůležitějšími motivačními stimuly potřeby. Lidské potřeby jsou různé, ale dají se setřídít do skupin, které jsou navzájem provázané. Podle Maslowa tvoří potřeby hierarchický systém a lze je členit do pěti úrovní, které mají pyramidální uspořádání. „Maslow chápal člověka jako

---

<sup>17</sup> **Abraham Harold Maslow** (1908 - 1970) byl americký psycholog, univerzitní profesor a jeden ze zakladatelů humanistického proudu v psychologii. Nejčastěji bývá uváděn jako autor hierarchie lidských potřeb. (Zdroj: [http://cs.wikipedia.org/wiki/Abraham\\_Maslow](http://cs.wikipedia.org/wiki/Abraham_Maslow))

psychologický organismu, který se snaží uspokojit své životní potřeby. Tyto potřeby se neuspokojují na stejné úrovni, ale mají různý význam (různou váhu)“ (Truneček 1995, s. 115) tak, jak je uvedeno v následujícím obrázku.



**Obrázek 2 - Maslowova pyramida potřeb**

Zdroj: [http://cs.wikipedia.org/wiki/Maslowova\\_pyramida](http://cs.wikipedia.org/wiki/Maslowova_pyramida). Vlastní zpracování.

Základ pyramidy potřeb tvoří **tělesné**, také označované jako **fyziologické**, **hygienické**, **biologické** nebo **elementární potřeby**, nebo souvisejí se zajištěním fyzické existence jedince a reprodukce lidského rodu a jsou pro člověka nejdůležitější. (Blažek 2001, s. 78) Jde o hlavní existenční podmínky a základní potřeby, protože není možné existovat bez spánku, jídla a pití a potřeby zachování rodu.

Po splnění fyziologických potřeb uspokojuje člověk druhý hierarchický stupeň, tedy po základních potřebách následují **potřeby jistoty a bezpečí**, které představují zajištění pocitu bezpečí nebo existenční jistoty. Mezi tyto potřeby je také možné zařadit zajištění ochrany proti násilí nebo základní zdravotní a bezpečnostní podmínky. (Kubias, 2002, s. 74)

Třetí stupeň pyramidy tvoří **sociální potřeby**, mezi které patří potřeby lásky, přátelství a sounáležitosti nebo-li spolupatičnosti. Jde o to, že člověk potřebuje někde patřit a být někým přijat. Tyto potřeby představují sociální kontakty, přátelské vztahy a sympatie.

O stupeň výše jsou pak **potřeby ocenění a uznání** neboli **váženost okolí**. Tyto potřeby představují potřebu úspěchu, pověření významnými aktivitami i odpovědností. Také sem patří potřeba sebeúcty a důstojného postavení, potřeba respektu okolí, tedy veřejného uznání dobrého výkonu, nebo potřeba odměny a úcty od okolí. (Kubias, 2002, s. 75)

Na vrcholku pyramidy a nejvyšší potebou je **poteba seberealizace**. Tato poteba se označuje jako poteba osobního rozvoje, nebo člověk potěbuje mít prostor pro tvořivost, rozvoj své osobnosti a využití svého osobního potenciálu. Patří sem také vlastní koníčky a hobby.

Maslow „vyslovil názor, že vyšší vrstva nemůže být plněna, pokud není plně uspokojena vrstva nižší.“ (Kubias, 2002, s. 74). Což je v celku logické. Pokud člověk nebude mít co jíst, jeho hlavní potěbou nebude myšlenka na to, aby byl oceněn svým okolím, ale to, aby si zajistil potravu. Tedy uvedené potěby se uspokojují po řadě, a proto se mluví o hierarchii těchto poteb.

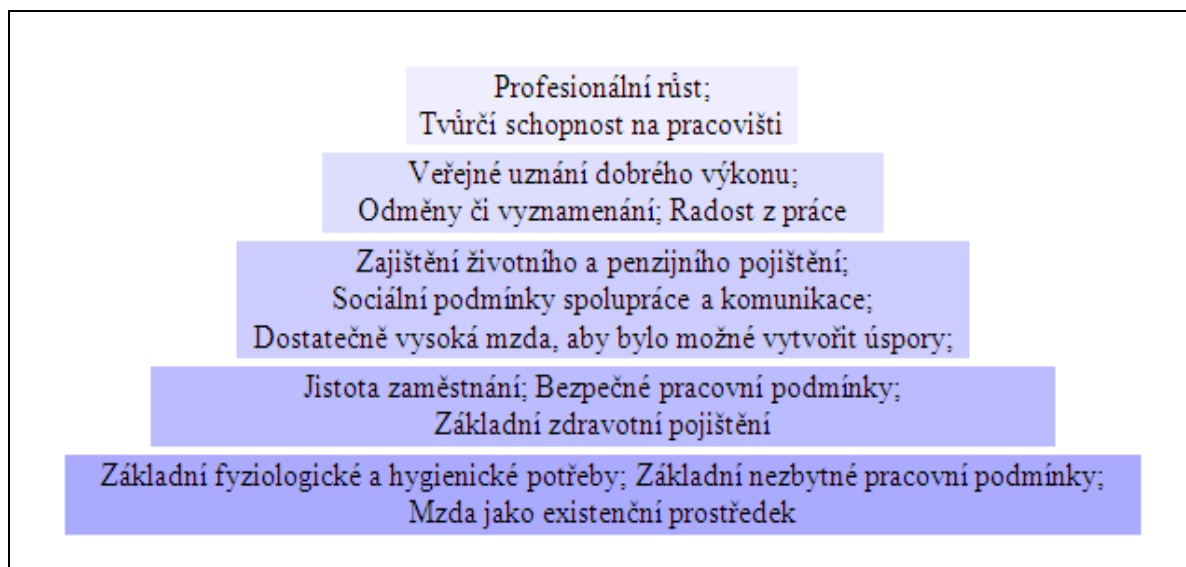
Zajímavé také je, že zmíněné potěby mají tzv. saturační mez. Tedy člověku stačí určitá velikost dané potěby, poté se jí nasytí a potěbuje najít uspokojení v další vyšší úrovni. Ovšem velikost i rozsah dané potěby je individuální. Saturační mez platí u všech poteb mimo potěby seberealizace, tam člověk může jít dál a dál, pokud o to má zájem.

Lidé mají specifickou schopnost, a to takovou, že pokud nemohou najít uspokojení v nižší potěbě, dočasně nahradí potěbou vyšší. Tato schopnost se označuje jako náhradní saturace, avšak není trvale udržitelná.

Poté, co Maslow zformuloval svoji teorii, objevili se hned jeho kritici. Někteří mu vytýkali, že jeho teorie má velmi obecná pravidla, která přesně a jednoznačně neurčí, jaký faktor spadá do jaké, jednoznačně vymezené vrstvy. Jiní kritici mu zase navrhovali nahrazení pětivrstvého rozdělení menším (např. dvouvrstevným) i větší (např. až 110-vrstevným rozdělením). Další mu vytýkali, že úplné splnění požadavků podle vrstev směrem nahoru není vždy potěbné pro všechny do vrstvy vyšší. (Kubias 2002, s. 75)

Maslowovu pyramidu lidských poteb je možné převést do **pracovního prostředí**, to zobrazuje obrázek 3. První stupeň tvoří hlavní existenční podmínky jako je mzda pro zajištění obživy a obydlí nebo nezbytné pracovní podmínky pro vykonávání práce. (Blažek 2001, s. 78) Pro oblast ížení druhé vrstvy představuje jistota zaměstnání, základní zdravotní pojištění nebo perspektiva povýšení. Z pohledu manažera představují sociální potěby podmínky spolupráce a komunikace na zajištění společenského uplatnění a dobré mezilidské vztahy v organizaci. Další úroveň pak je uspokojení z práce, jde o radost z práce, uznání osobních kvalit vedoucím a spolupracovníky, uznání jeho funkce a prospěšnosti pro podnik, kvality a

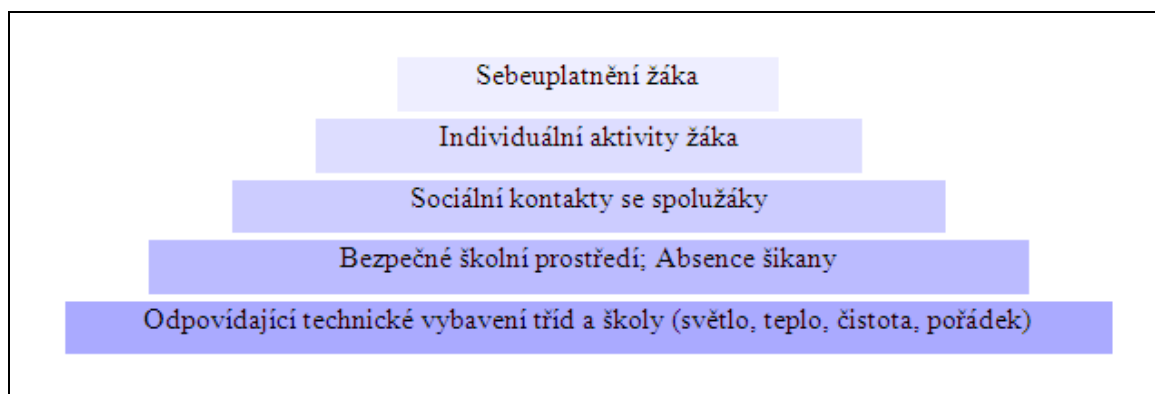
osobního přínosu jeho činnosti nebo hmotná i morální ocenění osobní angažovanosti. Potřeba seberealizace představuje případ, kdy se práce stává pro člověka koníčkem, kdy je práce na vyšší úrovni než mzda, protože zaměstnanci přinášejí větší uspokojení. (Truneček 1995, s. 115)



**Obrázek 3 - Pyramida pracovních potřeb**

*Zdroj: KUBIAS, S. Úvod do managementu – 2001, s. 74-75. Vlastní zpracování.*

Stejně tak je možné se nad Maslowovou pyramidou potřeb zamyslet a aplikovat ji také do **školního prostředí**. Znárodné Maslowovy pyramidy z hlediska školních potřeb žáků je zachyceno na obrázku 4.



**Obrázek 4 - Pyramida školních potřeb**

*Zdroj: Vlastní zpracování.*

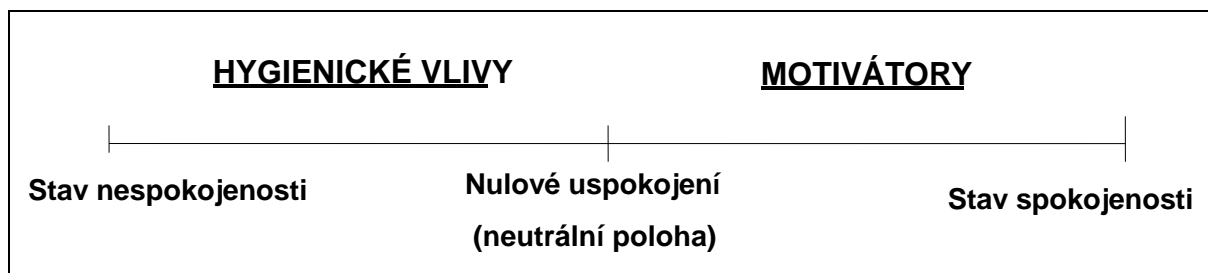
Základnu pyramidy by mělo tvořit dobře vybavené školní prostředí, které by samozřejmě zajišťovalo základní potřeby žáků jako jídlo a pití, ale hlavně také odpovídající technické vybavení školních tříd, které by představovalo zajištění vhodných podmínek světla, tepla, čistoty i pořádku. Následovalo by bezpečné prostředí, které by mu dávalo jistotu, že mu nikdo

neublíží, tedy školní prostředí bez šikany a ponižování. Žák by mohl chodit do školy beze strachu a nebál by se. Samozřejmě do této oblasti by patřila prevence žáků proti úrazu. O stupeň výše by byly sociální kontakty, tedy vztahy ve třídě a ve škole, a to nejen se spolužáky, ale i s učiteli. Rozvíjela by se zde potěba spolupráce a kooperaci a v neposlední řadě také dobré klima školy. Další vyšší oblastí školních potřeb by byla realizace vlastního rozsahu v domostí a rozvoj jeho individuálních potřeb a individuálních aktivit. Vrchol pyramidy by pak představoval sebeuplatnění žáka, a to jak v rámci studia jako je volba individuální vzdělávací dráhy, tak i mimo něj, které představuje zájmy, záliby a nabídku volnoasových aktivit.

Přestože byla Maslowova teorie často kritizovaná, stala se východiskem pro řadu dalších teorií jako je Herbergova teorie dvou faktorů, Alderferova teorie tří kategorií potřeb nebo McClellandova teorie motivačních potřeb. Maslowova teorie je tedy základem pro názory a doporučení pro manažerské jednání a motivování.

## 2.2 Teorie dvou faktorů (Motivační-hygienická teorie)

Teorie Fredericka Herzberga<sup>18</sup> vznikla na přelomu 50. a 60. let. Jedná se o modifikaci Maslowovy teorie potřeb, kdy Herzberg formuluje dvě skupiny vzájemně odlišných faktorů, jež ovlivňují výkonnost člověka, resp. žáka. Jeden typ faktorů ovlivňuje spokojenost, a už pracovní nebo školní, druhý pak nespokojenost. Na základě svých pozorování identifikoval tyto dvě skupiny faktorů, první označil jako motivátory, druhou pak jako hygienické vlivy, tak jak zachycuje následující obrázek. (Blažek 2001, s. 79)



**Obrázek 5 - Herzbergova teorie**

Zdroj: Vlastní zpracování.

<sup>18</sup> **Frederick Irving Herzberg** (1923 – 2000) byl americký psycholog, jehož jméno se stalo jedním z nejvlivnějších v oblasti řízení podniku. Nejvíce se proslavil Motivační-hygienickou teorií. (Zdroj: [http://en.wikipedia.org/wiki/Frederick\\_Herzberg](http://en.wikipedia.org/wiki/Frederick_Herzberg))

První skupina faktorů je označena jako **motivální faktory** neboli **motivátory** (**vnitřní faktory, satisfaktory**). Jejich pozitivní účinek se projevuje jako spokojenost, negativní účinek jako nespokojenost. Mezi satisfaktory patří dosažení cíle, uznání okolí, povýšení, zajímavá práce i úkol, možnost osobního růstu, přiměřená odpovědnost i možnost seberealizace. (Kubias 2002, s. 75) „*Motivátory jsou vlivy uspokojující lidské potřeby a aktivizující zájem a úsilí pracovníků o zlepšení vykonávaných činností. Motivace je odrazem potřeb, motivátory jsou prostředky jejich uspokojení (satisfakce), a to je potom dosaženým cílem motivace: uspokojení uvažované potřeby.*“ (Truneček 1995, s. 116) Motivátory mají vliv na vykonávané činnosti významný motivální účinek.

Druhá skupina bývá označována jako **hygienické faktory** (**vnější faktory, frustrátory, dissatisfaktory** nebo **podmiňující faktory**). Jejich negativní účinek přináší nespokojenost, ale pozitivní účinek nepřináší pocit spokojenosti, nýbrž pouze absenci nespokojenosti. „*Při přiměřeném plnění hygienických vlivů je pracovník příliš nesleduje a jen velmi málo je motivován k vyššímu výkonu. Zato při nedosažení určité mezní úrovně dochází k výrazné nespokojenosti, která vede ke konfliktům.*“ (Truneček 1995, s. 116)

Mezi dissatisfaktory patří odborný dozor, vztahy k nadřízenému, spolupracovníkům a podřízeným, mzda, pracovní jistoty, pracovní podmínky, postavení v organizaci, uspokojivý osobní život. (Kubias 2002, s. 75) „*Frustrátory souvisí s širšími podmínkami, ve kterých lidé pracují. Při jejich přiměřeném pozitivním účinku si je pracovník příliš neuvedomuje a na bezprostřední motivaci nemají významnější vliv.*“ (Blažek 2001, s. 80) Pokud bychom chtěli tyto hygienické faktory aplikovat na prostředí školy, tak by se mohlo například jednat o vztahy ke studentům, vztahy se spolužáky, vybavení učeben nebo školní prostředí.

V nulové pozici nejsou lidé, resp. žáci ani uspokojeni, ani motivováni. Aby takový člověk byl motivován, tedy aby se snažil zvýšit a zlepšit svůj výkon, musí se uspokojit jeho potřeby na vyšším stupni, tedy musí se mu umožnit emocionální a intelektuální angažování na vykonávaném úkolu i práci. (Kubias 2002, s. 75) Herzberg zjistil, že zájmem manažera by měla být snaha udržovat hygienické vlivy na určité úrovni a výkonnost by se měla zvyšovat pomocí motivátorů. (Truneček 1995, s. 116) Ovšem jednotlivé faktory se mohou navzájem překrývat. Faktory jsou chápány jako intervalové, to znamená, že mohou částečně zasahovat do obou oblastí.

Kritici Herzberga tvrdí, že některé faktory například mzda a pracovní jistota mohou být u manuálních pracovníků hodnoceny jako motivace nikoliv jako podmiňující. Stejně tak i pro některé studenty jsou známky chápány jako motivace faktor.

## 2.3 Teorie tří kategorií potřeb (Teorie ERG)

Autorem této teorie je Clayton Alderfer<sup>19</sup>. Tato teorie rovněž navazuje na Maslowovu teorii, nebo také rozděluje lidské potřeby na skupiny. Lidské potřeby se podle této teorie dělí do tří hierarchických skupin. Někdy se tato teorie nazývá jako ERG teorie podle začátečních písmen anglických výrazů jednotlivých skupin potřeb, a to:

- **E (Existence) – existenční potřeby** – jde o zajištění existence, o potřeby ve vztahu k přežití a reprodukci, tedy potřeby fyziologické a potřeby bezpečí;
  - **R (Relatedness) – vztahové potřeby, příbuznost** – souvisí se zajištěním sociálních vztahů k pracovnímu okolí; a
  - **G (Growth) – růstové potřeby** – jde o zajištění osobního růstu, tedy potřeby seberealizace, ocenění a osobního rozvoje, resp. profesního a kvalifikačního rozvoje.
- (Blažek 2001, s. 80)

Stejně jako Maslowova teorie tak i teorie ERG říká, že potřeby nižšího řádu jsou uspokojeny dříve a až poté se mohou uplatnit další dvě skupiny motivací faktorů vyššího řádu. Avšak oproti teorii Maslowa přístup této teorie přikládá menší význam přísně hierarchickému uspořádání chování, které je podmíněno potřebami, to znamená, že Alderferova teorie netrvá na striktní hierarchii mezi potřebami. (Trnec 1995, s. 116) Potřeby různých úrovní mohou přibíhat souasně a neexistuje automatický přechod z jedné úrovně na druhou. „Předpokládá se určitá substituce: Když jedna z těchto skupin není dostatečně uspokojována, může to zvyšovat naléhavost druhé.“ (Blažek 2001, s. 81)

## 2.4 Afilace teorie (Teorie potřeb dosáhnout úspěchu)

Autorem této teorie motivací potřeb je David McClelland<sup>20</sup>, který dospěl k názoru, že existují tři hierarchicky uspořádané úrovně motivace, které jsou založeny na rozboru úinků tří skupin potřeb, a to potřeby sounáležitosti, potřeby úspěchu a potřeby moci. (Trnec

<sup>19</sup> **Clayton Paul Alderfer** (nar. 1940) je americký psycholog, který dále rozvíjí Maslowovu hierarchii potřeb. Svoji teorii potřeb kategorizoval do ERG teorie. (Zdroj: [http://en.wikipedia.org/wiki/Clayton\\_Alderfer](http://en.wikipedia.org/wiki/Clayton_Alderfer))

<sup>20</sup> **David C. McClelland** (1917 – 1998) byl americký psychologický teoretik, který byl známý pro svoji práci na teorii potřeb, jež se běžně označuje jako teorie potřeb úspěchu. (Zdroj: [http://en.wikipedia.org/wiki/David\\_C\\_McClelland](http://en.wikipedia.org/wiki/David_C_McClelland))

1995, s. 116) Za zmínku stojí, že tato teorie se nejlépe uplatnila při aplikacích u vedoucích pracovníků. (Blažek 2001, s. 81)

**Poteba sounáležitosti** neboli **afiliace** odráží dobré pracovní podmínky a přátelské kooperativní vztahy. Tato poteba je významná u těch, kde se předpokládá souhra s ostatními partnery. (Trnec 1995, s. 117) Kdybychom chtěli tuto potřebu aplikovat na třídní prostředí, pak představuje dobré a kooperativní přátelské vztahy se spolužáky ve třídě a je tedy charakteristická pro sociálně orientované žáky.

**Poteba úspěchu** n kdý také označována jako **poteba výkonu** znamená potřebu úspěšného uplatnění a představuje zaměření na plnění úkolů, jejich dokončení, překonávání překážek a soutěživost. Tato potřeba se projevuje u těch, kteří se chtějí uplatnit svou myšlenkovou aktivitou, kreativitou a inovací. (Trnec 1995, s. 117) Tato potřeba je vede k tomu, že si sami stanoví úkoly náročné, nikoli však úkoly nepřiměřeně náročné až nereálné, kde by bylo riziko případného neúspěchu příliš vysoké. Kdybychom se opět zaměřili na třídu, tak potřeba úspěchu se obvykle výrazně projevuje u těch žáků, kteří těžší úkoly vyžadující tvrdší práci a tvrdší řešení problémů.

**Poteba moci** pak souvisí se snahou prosadit se a mít vliv na ostatní. Projevuje se preferováním mocenské pozice, prosazováním vztahu k jiným a potřebou vést a řídit. V případě třídního prostředí je charakteristická pro žáky, kteří se snaží zaujmout v kolektivu dominantní postavení.

## 2.5 Teorie o očekávání (*Expektativní teorie*)

Autorem této teorie je Victor H. Vroom<sup>21</sup>, který vycházel z toho, že člověk vynakládá určité úsilí, jehož smyslem je dosáhnout určitého cíle či výsledku a tento daný cíl má určitou hodnotu neboli valenci. Teorie o očekávání se opírá o rozhodující roli dvou základních faktorů, kterými jsou:

- **Hodnota = valence (V)**, která vyjadřuje subjektivní hodnocení cíle nebo-li individuální preference pro něj jaký výsledek. Tedy je to ocenění efektu, který člověk přisuzuje dosažení cíle, ke kterému je motivován. Zjednodušeně řečeno, valence představuje touhu člověka po odměně;

---

<sup>21</sup>**Victor H. Vroom** (nar. 1932) je profesor z Kanady, který zkoumal teorii motivace, jež se pokouší vysvětlit, proč si jedinci volí následovat určitá opatření v organizaci, zejména v rozhodování a vedení. (Zdroj: [http://en.wikipedia.org/wiki/Victor\\_Vroom](http://en.wikipedia.org/wiki/Victor_Vroom))



- **O ekávání = expektace (E)**, což je pravd podobnost, že ur itá innost povede k o ekávanému žádoucímu výsledku, tedy subjektivní posouzení pravd podobnosti, že bude dosaženo daného cíle.

Podle Teorie o ekávání je **motiva ní úrove (M)**, která je p ipisována k ur itému jednání, vyjád ena vztahem:

$$M = f(V * E)$$

tedy motiva ní úrove je funkcí valence a o ekávání. A uvedený vztah lze interpretovat takto: umožní-li lov ku ur itá innost dosažení pro n j p itažlivé hodnoty, pak i motivace bude vysoká. (Provazník 1997, s. 203) Je však nutné poznamenat, že pravd podobnost dosažení cíle ovliv uje hodnotu, kterou lov k p isuzuje dosažení cíle. „Vysoká pravd podobnost až jistota dosažení cíle sice výrazn zvyšuje motiva ní sílu, ovšem zároveň snižuje jeho hodnotu (snadno dosažitelný cíl se stává neatraktivním), což naopak motiva ní sílu snižuje. Snadná a rutinní práce s jistým výsledkem m že vést ke snižování motivace.“ (Blažek 2001, s. 82)

Tato teorie rozlišuje význam r zných individuálních pot eb a motivací. Tím se vyhýbá zna ným zjednodušením a zobecn ním a zdá se být realisti t jší. Jejím nedostatkem je však obtížná použitelnost v praxi.

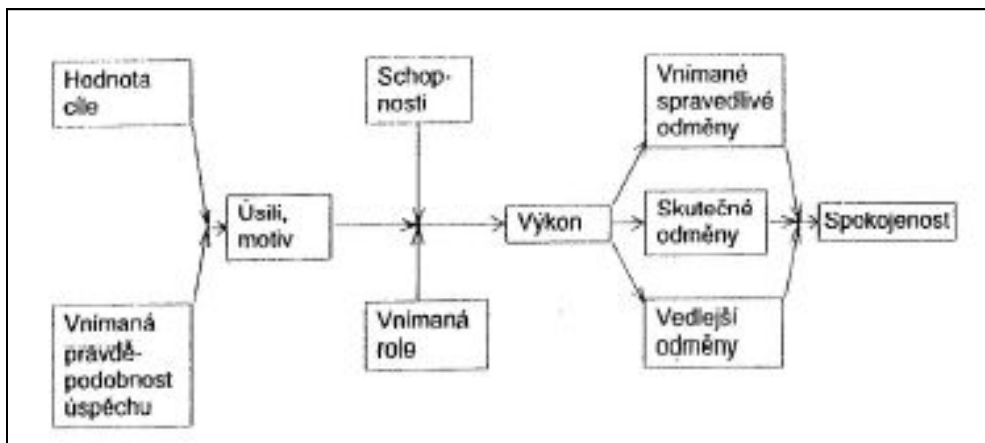
## 2.6 Rozší ený model teorie o ekávání

Autory této teorie jsou Lyman W. Porter a Edward E. Lawler<sup>22</sup>, kte í se snažili o tv r í syntézu Vroomovy teorie o ekávání s n kterými názory Maslowa, Herberga a McClellanda. Jde tedy o snahu o systémové pojetí teorie motivace. Dle tohoto modelu intenzita motivace závisí na **hodnot odm ny, množství energie lidské víry a míry pravd podobnosti získání odm ny**. Vnímané úsilí a pravd podobnost reálného získání odm ny jsou korigovány na základ skute né výkonnosti jedince. Pokud ten má s obdobnou prací zkušenosti, m že lépe posoudit požadované úsilí a lépe stanovit pravd podobnost získání odm ny.

Skute né výsledky jsou dány individuálními schopnostmi jedince, vynaloženým úsilím a umem, jak dokáže vnímat, co je od n ho požadováno. Dosažený výsledek má za následek odm nu. A odm na, kterou lov k považuje za spravedlivou, p ináší uspokojení. (Blažek 2001, s. 83)

<sup>22</sup> **Edward E. Lawler** je významný americký profesor, který se zabýval teorií, výzkumem a praxí v oblasti ízení lidských zdroj . (Zdroj: <http://www.edwardlawler.com/bio.htm>)

Auto i této teorie vycházejí z toho, že hodnota cíle nebo odměny a subjektivně vnímaná míra pravděpodobnosti, se kterou je možné dosažení cíle, vedou k vynaložení určitého úsilí. Toto úsilí však nesmí vést přímo k výkonu, ale je závislé na schopnostech jedince a také na tom, jak vnímá svoji roli. Odměny, které pak následují, determinují jeho spokojenost. Tento poněkud komplikovaný postup zachycuje následující obrázek. (Štikar, aj. 2003, s. 105)



**Obrázek 6 - Rozšířená teorie oekvání**

Zdroj: ŠTIKAR, J. aj., 2003. *Psychologie ve světové práci*, s. 105

## 2.7 Teorie spravedlivé odměny (Teorie rovnováhy vydání a zisku)

Tato teorie je spjata se jménem J. S. Adams<sup>23</sup> a její klíčovou myšlenkou je sklon lidí k sociálnímu srovnání, který je spojený s tendencí k rovnováze. Lidé se srovnávají s ostatními z hlediska výkonnosti a odměny, neboť každý srovnává s jinými lidmi **to, co do práce vkládá** (čas, námahu, schopnosti) a **to, co za to získává** (uznání, plat, známka). Daný vztah je možné formulovat takto:

$$P/Z = P_i/Z_i,$$

kde P a Z je vklad a zisk daného jedince,

$P_i$  a  $Z_i$  je vklad a zisk srovnávaných osob.

Pokud je mezi oběma zlomky rovnost, je daný vztah vnímán jako spravedlivý. Ovšem pokud se však objeví nerovnost v neprospěch daného jedince ( $P/Z > P_i/Z_i$ ), je daný vztah chápán jako nespravedlivý a u daného jedince vzniká motiv k odstranění nerovnosti. V případě, že dojde k nerovnosti ve prospěch daného jedince ( $P/Z < P_i/Z_i$ ), může to u něj vyvolat motivaci k lepšímu výkonu. (Blažek 2001, s. 84)

<sup>23</sup> **John Stacey Adams** (nar. 1925) je americký psycholog zabývající se chováním jedince na pracovišti, je zakladatelem teorie spravedlnosti používané v diskusi motivace při práci. (Zdroj: [http://pl.wikipedia.org/wiki/John\\_Stacey\\_Adams](http://pl.wikipedia.org/wiki/John_Stacey_Adams))

Předpokládá se, že nespravedlnost vede k nemotivování a spravedlnost je hodnocena jako správná. V případě, že dojde k nerovnosti u srovnávání dvou žáků ve prospěch daného jedince, může to u něj vyvolat motivaci k lepšímu výkonu, naopak u druhého jedince to způsobuje demotivaci.

*„Vklady i zisky mají komplexní charakter. Do vkladu je třeba zahrnout nejen úsilí, námahu a schopnosti, ale i zkušenost, věk, sociální status apod. Obdobně to platí v případě zisků. Problém je v tom, že lidé zpravidla nevnímají komplexnost těchto veličin a navíc mají tendenci subjektivně nadhodnocovat své vklady a podhodnocovat své zisky a naopak tomu u srovnávaných osob jejich vklady podhodnocovat a zisky nadhodnocovat.“ (Blažek 2001, s. 84)*

## 2.8 Teorie zesílených vjemů

Tuto teorii vyvinul Frederic Skinner<sup>24</sup> a vychází z myšlenky, že lidské chování je naučené, neboli je založeno na tzv. situacích a podmínkách zvyčích. Chování jedince (resp. žáka) se stává konformní se standardy dané organizace (resp. třídy), když reakce, které jsou z hlediska organizace žádoucí, jsou systematicky zpevnovány, a ostatní reakce jsou ponechávány nezpevněné, nebo jsou trestány.

Možnosti postupů jsou následující:

- **Pozitivní motivace** je založena na podvícení i v domém vytvoření dojmu kladné zkušenosti. Tato motivace má být uplatňována především a podněcuje k opakování takového typu chování, za které byl jedinec dříve odměněn.
- Naproti tomu **negativní motivace** vede k uvědomovanému nebo neuvědomovanému varování před takovým typem chováním, které v minulosti vyústilo v potíže.
- Další možností je utlumení nežádoucích aktivit jedince (resp. žáka) cestou lhostejnosti i **ignorování** ze strany vedoucího (resp. učitele).
- Poslední z uváděných možností, která by však měla být uplatňována pouze v případech zcela nezbytných, je bezprostřední **trestání** s cílem zabránit škodlivému jednání jedince (resp. žáka).

Při hodnocení této teorie je potvrzována správnost názoru, že lidské chování je formováno odměnami a tresty. Kritici této teorie však tvrdí, že nejde jen o formování zevnějšku, ale také

---

<sup>24</sup> **Burrhus Frederic Skinner** (1904 – 1990) byl americký psycholog, behaviorista, vynálezce a sociální filozof. (Zdroj: [http://en.wikipedia.org/wiki/Frederic\\_Skinner](http://en.wikipedia.org/wiki/Frederic_Skinner))

o vnitřní odměny a tresty, které souvisejí s mravní stránkou daného jedince a vystupují jako etické city jako například hrdost nebo stud. (Blažek 2001, s. 84-85)

## 2.9 Teorie X a teorie Y

Kromě výše uvedených motivací teorií je významná Teorie X a Y, která souvisí samozřejmě s motivací, ale hlavně s řízením a vedením lidí. Autorem této teorie je americký profesor Douglas McGregor<sup>25</sup>, který definoval dvě modelové koncepce organizace řízení. Jeho teorie je založena na poznatku, že existují dvě skupiny lidí a na každou skupinu platí jiný motivací přístup, a to buď teorie X nebo teorie Y. (Kubias 2002, s. 12)

*„Teorie X předpokládá, že člověk má vrozený odpor k práci a bude se jí pokud možno vyhýbat. Dává přednost tomu, aby byl veden, a vyhýbá se zodpovědnosti, nemá žádné čtížádostivé ambice a usiluje o jistotu. Motivací tohoto druhu lidí jsou metody odměn a trest. Musí být k práci přinuceni a neustále kontrolováni.“* (Trnčínek 1995, s. 117) Teorie X zvaná také jako **krátké vodítko** představuje lidi, kteří jsou k práci podnícováni určitou odměnou nebo trestem, musí být tedy motivováni pozitivně (odměny, prémie, pochvaly) nebo negativně (tresty, pokuty, sankce). Příkladem této metody je například historicky známá „metoda cukru a biče“<sup>26</sup>. Pro příklad ze školního prostředí by šlo o žáky, kterým by se nechtělo učit a pro jejich výkon by byla nutná kladná i záporná motivace, nebo neprojevují žádnou osobní iniciativu a odmítají převzetí jakékoliv odpovědnosti.

Naproti tomu **Teorie Y** označovaná jako **dlouhé vodítko** předpokládá, že fyzická i duševní námaha při práci jsou přirozené stavy člověka. Tento typ člověka je iniciativní a nemusí být kontrolován (Trnčínek 1995, s. 117), má přebírat zodpovědnost, nezajímají ho jen fyzické potřeby a nestimuluje ho jen odměna, ale i psychologické potřeby. (Kubias 2002, s. 12) Ze školního pohledu Teorie Y vyjadřuje skutečnost, že žáci jsou ochotni pracovat, učí se rádi a se zájmem. Pro tento typ žáků kontrola a tresty nezvyšují motivaci, spíše jim ubírají prostor k tvořivosti. Zde je vhodné uplatnit volnou úlohu žáka a vytvořit mu podmínky pro uvolnění jeho iniciativy, protože má potřebu seberealizace, podíl na odpovědnosti a radost z učení.

---

<sup>25</sup> **Douglas Murray McGregor** (1906 – 1964) byl profesorem managementu a zastáncem myšlenky vzdělávání praxí. (Zdroj: [http://en.wikipedia.org/wiki/Douglas\\_McGregor](http://en.wikipedia.org/wiki/Douglas_McGregor))

<sup>26</sup> Metoda cukru a biče představuje metodu odměn a trestů, šlo tedy o prosazování negativní a pozitivní motivace.

Metoda krátkého vodítka se uplatňuje na zaměstnance, kteří nemají ke své práci vztah a jejich potřeby byly na nízké úrovni uspokojování. Zdraví je význam hmotné stimulace za konkrétní výkon a výrazné prosazování motivace negativní a pozitivní. Metoda Ydraví je zejména nepříjemnou motivací, protože se snaží vyvolávat zájem o práci a vytvářet prostředí pro ty, kteří jednají samostatně a uvolněně. Systém je pak postaven na autonomii, podpoře iniciativy, podnikavosti a sebekontroly. (Truneček 1995, s. 117)

## **2.10 Zhodnocení motivačních teorií**

Všechny výše uvedené motivační teorie jsou nesmírně zajímavé, avšak v tšinou jsou aplikovatelné do pracovního prostředí na zaměstnance. Domnívám se, že pro školní prostředí je nejlépe vyhovující teorie Abrahama Maslowa a jeho pyramida potřeb, protože se dá krásně aplikovat na potřeby žáků ve škole. Herbergova dvoufaktorová teorie především ukazuje, že motivace souvisí se spokojeností. Nepříjemnost nespokojenosti žáků ve škole je nezbytnou podmínkou žádoucí motivace žáků. Na druhou stranu však spokojenost automaticky neznamená motivovanost žáka.

Zajímavá a zvláště v kontextu žák – žák je inspirující afilační teorie. Nejenom žáci, ale lidé obecně, mají tendenci se sdružovat a vstupovat do pozitivních interpersonálních vztahů. Žák tedy vyhledává sociální kontakty, sbližuje se se spolužáky a je s nimi v přímých sociálních vztazích, zvláště s těmi žáky, se kterými sdílí společný životní (školní) prostor, s žáky, kteří mají podobné názory, kteří mají podobné i blízké hodnotové orientace.

Praktické použití ostatních teorií ve školním prostředí je dosti problematické. „*Každá teorie zůstane pouhou teorií, pokud ji nevyužívá obratný manažer, který je schopen pochopit potřeby lidí, které motivuje.*“ (Truneček 1995, s. 114) Toto tvrzení platí také ve školství, nebo šikovný pedagog bude správný motivátor, pokud bude schopen pochopit potřeby svých žáků, které by měl motivovat.

Cílem pedagoga by mělo mimo jiné být poznání toho, co žáky motivuje. Pedagog by se měl snažit poznat žákovu individualitu a podle toho je motivovat. Správná motivace by měla využívat všech dostupných motivačních teorií a postupně. Avšak najít nějakou motivační šablonu, která by byla platná pro všechny situace, není možné.

Otázky motivace lidského chování a jednání žáků zvláště, patří k těm nejzajímavějším, jsou však také k nejobtížněji zodpověditelným. „*Různé teoretické koncepce zpravidla postihují určitý aspekt motivace, který ovšem v různých situacích a za rozdílných okolnostech může mít odlišnou váhu.*“ (Provazník 1997, s. 201) Teorie motivace zdrazují mnohotvárnost jak žákovského tak lidského chování, jeho proměnlivost v čase, složitost jeho příčin a také nemožnost tvrzení o jakémkoli podniku, že působí u každého stejně. Uvedené teorie nejsou obecně platné, protože vždy záleží především na typu úkolu, který je zadán a ke kterému má směřovat motivovaná činnost, ale také na považujícím stylu vedení.

## 2.11 Pravidla dobré motivace

Američan Malone<sup>27</sup> představil 11 pravidel dobré motivace, a ty jsou:

- každý člověk je jedinečnou bytostí s jedinečným souborem postojů, hodnot, cílů a nadání (to co jednoho „dostává do otáček“, druhého třeba vůbec nemusí zajímat);
- každý člověk se snaží uspokojit své osobní potřeby, jsou-li uspokojeny, nabývají na důležitosti jiné, často vyšší úroveň. Mají-li být odměny efektivní, musí odpovídat osobnímu hodnotovému systému příslušného jedince a musí být udělovány v přiměřené době;
- někteří lidé jsou spokojeni v rutinní a monotónní práci a často uspokojují své potřeby na vyšší úrovni mimo pracoviště (společenské kluby, církve, sport);
- jak člověk dozrívá, hledá větší svobodu. Avšak částí svobody je ochoten se vzdát, aby si vydělal na své živobytí. Bude-li mít pocit, že cena za to je příliš vysoká, vznikne v něm odpor;
- vyzrálí a vzdělaní lidé se nebrání odpovědnosti, mnozí z nich uplatní inovativní a tvůrčí přístup;
- vyzrálí a vzdělaní lidé jsou neefektivnější, mají-li pocit, že si sami do jisté míry kontrolují svůj život (ztotožní se s rozhodnutími, která sami pomáhají vytvářet);
- každý člověk usiluje o „nejlepší dosažitelné řešení“;
- každý člověk očekává, že se s ním bude jednat důstojně a s respektem;
- člověk, se kterým se jedná jako s dítětem, se bude chovat jako dítě;
- lidé jsou přitahováni k věcem, které sdílejí jejich hodnotové systémy
- lidé mají pocit ohrožení ze změny. (Kubias 2002, s. 78)

---

<sup>27</sup> **Thomas Malone** je americký profesor managementu (Zdroj: [http://en.wikipedia.org/wiki/Thomas\\_W.\\_Malone](http://en.wikipedia.org/wiki/Thomas_W._Malone))

## 3 Motivace a žáci

Tato kapitola se bude nejprve zabývat správnou motivací žáků, tedy bude se snažit přiblížit, co vše na žáky pozitivně působí. V další části se pak zaměří na výkonovou motivaci žáků.

### 3.1 Motivace žáků

V předcházející kapitole byly představeny a popsány různé motivační teorie. Každá z nich má své klady a zápory, avšak jde pouze o teoretické popsání motivace. Jak už to tak bývá, praxe je však obvykle jiná.

#### 3.1.1 Motivační pravidla

Většina praktických metod motivace vychází z šesti motivačních pravidel, která stanovil W. C. Hamner, a ty jsou:

- být včas seznámen s cíli;
- odměňování by mělo být spravedlivé a nestranné a odměny mají být přiměřené; stanovené, tzn. ne příliš nízké a ne příliš vysoké, ty pak ztrácejí motivační účinnost;
- odměny vždy přidávat podle dosahovaných výsledků a vyhýbat se rovnostářství v odměňování;
- používat jak hmotné, tak i morální odměny a to všude tam, kde si to člověk zaslouží;
- místo kritiky a trestu za nesplněné úkoly uplatňovat metodu přímého upozornění na chyby, kterých se člověk dopouští;
- kritizovat a trestat by se mělo „mezi čtyřma očima“. (Kubias 2002, s. 77)

Myslím si, že je možné se jednotlivými motivačními pravidly řídit také ve škole. Následně se pokusím zamyslet nad jednotlivými pravidly v souvislosti s aplikací na školní prostředí.

Motivační pravidla pro školní prostředí je možné shrnout následovně:

- žák by měl být seznámen s cílem svého studia, měl by vědět, proč se daný předmět učí a v čem mu bude přínosný, co vše nového se naučí a pochopí. Stejně tak by měl žák být seznámen s cílem svého studia, zda chce zrušit nějakou profesi nebo chce ve studiu pokračovat dále na vysoké škole;
- odměňování, resp. hodnocení by bezpochyby mělo být spravedlivé. Na většinu žáků působí demotivačně, pokud byli hodnoceni nespravedlivě, a už hůře (to si pak mohou

íct „a se to budu uít sebevíc, stejn dostanu trojku“), a nebo lépe (zde naopak se naskýtá myšlenka, která mže být v hlav žáka „to je v pohod , sta í n co íct a vždycky dostanu jedni ku“);

- hodnocení by mlo odpovídat výsledk m a výkon m žáka a není správné dát za r zné výkony p íslušným žák m stejnou známku. Pak si daný u ítel m že vysloužit nálepku typu „ten vždycky dává trojku“;
- co se týká hmotných a morálních odm n, tak i u ítel m že odm nit hmotn , nap . propiskou i pravítkem s logem školy, a nebo moráln ve form ústní pochvaly;
- kritizovat nespln ný úkol žáka, by u ítel m l až poté, jestli dohlížel a pr b žn kontroloval jeho íinnost na jiném avšak tématicky stejném úkolu, aby v d l, že žák dané problematice rozumí. Pokud rozumí a p esto úkol nesplní, pak jej m že potrestat, nebo to nasv d uje o žákov nedbalosti a lenosti, a nebo také o tom, že na úkol zapomn l nebo se mu necht lo jej plnit;
- co se týká kritiky „mezi ty ma o íma“, tak by u ítel žáka nem l ve ejn kritizovat p ed celou t ídou, nebo tím žáka více m n ztrap uje a pro žáka je to stresující.

### 3.1.2 Základní dovednosti motivování

Správná motivace je založena na šesti dovednostech, mezi které pat í: informovanost, zp tná vazba, uznání, naslouchání, zapojení ostatních a zmocn ní.

- První zásadou je tedy **informovanost**, nebo je pot ebné, aby žáci v d li, pro je jejich práce d ležitá a jak p íspívají celku. Správný u ítel jim musí um t vysv tlit všechny úkoly, aby žáci v d li, pro danou v c d lají.
- **Zp tná vazba** poskytnutá žák m je významná pro stanovení cíl , které se dají m ít. Žák se totiž nem že zlepšit, pokud si nebude m ít sv j výkon.
- Další d ležitou dovedností je **uznání**. U ítel si musí všimnout výjime ných výkon a pochválit za n žáka. Je pot eba mluvit o p ípadném výkonu a t eba se i zeptat samotného žáka, jak to dokázal.
- Správný u ítel by m l um t **naslouchat**, ptát se žák na p ípomínky a nápady a zjiš ovat i p ípadné odpov di a ešení daných úkol .
- U ítel by se nem l bát **zapojit ostatní**, požádat t ídu o pomoc i využít zkušeností a znalostí t ídy stav t na nich.
- Poslední dovedností je **zmocn ní**, tzn. pot eba dát žákovi pravomoc rozhodnout se, aniž by se musel radit s u ítelem. Zde je ale pot eba, aby byl u ítel pov enému žákovi k dispozici, avšak úlohu za n by p ebírat nem l.



Nepodává-li nebo přestal-li podávat daný žák lepší výkony, neznamená to pokaždé ztrátu motivace. Důvody mohou být i jiné, například nedostatek zkušeností, dovedností, příležitostí a dokonce cosi, co se nazývá dosažení „motivační bariéry“. Tento pojem zahrnuje situaci, kdy žák vyčerpá své síly a nedokáže pokračovat v daném tempu. (Kubias 2002, s. 73)

### 3.1.3 Správné motivační techniky

Pokud učitel bude chtít být správným motivátorem, měl by používat **kladné přístupy**. Učitel by měl hledět na věci z té lepší strany, nikoliv z té horší. (Harvey 1992, s. 23) Učitel by neměl žákovi vytýkat vše, co si myslí, že je špatné, přestože by si mohl myslet, že mu to pomáhá. Měl by mu zdůraznit všechny kladné stránky jeho práce a podpořit jeho sebevědomí. (Harvey 1992, s. 17) Proto je potřeba, aby učitel volil pozitivní způsob chování a postoje, které maximálně zvýší pravděpodobnost stimulace pozitivních motivačních rozhodnutí u ostatních žáků.

Měl by si však uvědomit, že je prospěšné vyzdvihnout pouze jednu kladnou vlastnost a kladný přístup, a to jen **as od času**. (Harvey 1992, s. 61) Pokud by daného žáka učitel chválil příliš často, minulo by se to účinkem, nebo žák by si na to zvykl a bral by to jako samozřejmost.

Vhodným způsobem, jak žáka motivovat a změnit jeho chování je dle toho, že již něho dosáhl a že **to učiteli neuniklo** a tedy, že si jeho výkon uvědomuje. (Harvey 1992, s. 60) I mezi žáky se může rozšířit negativní pocit z toho, že se jim nedostává náležitého uznání, a aby se tento pocit oslabil, je nezbytné všimnout si žákovy činnosti a soustavně povzbuzovat kladné stránky jeho chování. (Harvey 1992, s. 64)

Další účinnou technikou je fakt, že „chceme-li lidi inspirovat, pak nejlepší způsob je ukázat jim, co je **v nich nejlepšího**.“ (Harvey 1992, s. 61) Učitel své žáky zná, a tak by pro něj tento úkol neměl být složitý.

Dobrý motivátor, který se snaží jiné inspirovat k vysoké výkonnosti, je musí **povzbuzovat a podporovat**. Například jim může několikrát opakovat: Vy to dokážete! Protože první krok k úspěchu je víra, že žák vše úspěšně zvládne. (Harvey 1992, s. 35)

Dle ležité však také je, aby žák o tomto poselství **přesvědčil sám sebe**. (Harvey 1992, s. 35)  
K dosažení vysoké motivace je nutné, aby žák věděl, že ve skutečnosti neexistují zábrany, které nemohou být zdolány pružností, tvořivostí a pevným odhodláním. (Harvey 1992, s. 40)

V neposlední řadě je dle ležitá myšlenka, která říká: „*Pokud chceme motivovat jiné lidi, musíme začít u sebe a pak pokračovat*.“ (Harvey 1992, s. 21) To znamená, že učitel by měl znát vlastní hodnoty jako zdroj tvořivosti, které by předával dál na žáky a měl by být dostatečně sebevědomý.

„*Abyste při motivaci jednotlivce zvolili vhodný postup, musíte s ním nutně navázat vztah. Abyste ho byli schopni motivovat, musíte ho co nejlépe poznat*.“ (Clegg 2005, s. 161) Učitel by měl také zastávat **osobní přístup**, to znamená, že by měl pochopit, co každého žáka motivuje, co ho rozčiluje a co se mu zamlouvá. Znamená to mít povědomí o jeho rodině i o tom, o co se zajímá v mimoškolním životě. Motivátor by měl usilovat o pochopení celé jeho osobnosti a maximálně se snažit pomoci mu v dosažení jeho školních cílů. Na druhou stranu je potřeba uvést, že existují určité hranice. Individualizace vztahů se žáky neznamena a ani zdaleka by neměla připomínat navazování intimních a hluboce kamarádských vztahů. (Freemantle 2006, s. 24-25)

V případě že bude učitel své žáky **inspirovat**, bude to mít jen a jen přínos. „*Inspirace má sice zásadní význam pro motivaci, není však ním, co lze vyvolat sledováním nějakého předepsaného postupu. Inspirace je jiskrou i náhlým impulsem a její účinky jsou magické*.“ (Freemantle 2006, s. 50). Protože lidé, kteří nás inspirují, v nás probouzejí touhu po něčem lépe než doposud. Díky nim jsme schopni si uvědomit, že je možné v našich silách dojít dál, než jsme se sami domnívali.

Pokud se žák soustředí na cíl, měl by se na něj soustředit okamžitě. Vyšetřit úkol hned, znamená začít včas, kdy jeho motivace kulminuje a kdy si uvědomuje všechny části úkolu nejostřejší. čím dříve se mu podaří zajistit a zrealizovat vše, co úkol vyžadoval, tím rychleji jej splní a i o to výkonnější se bude jevit jeho činnost. (Harvey 1992, s. 106)

„*Existuje jedna dle ležitá premisa: motivovaní lidé se při dosahování žádoucích výsledků osvědčují efektivněji než lidé demotivovaní*.“ (Freemantle 2006, s. 10) A tato premisa platí také na žáky, proto motivovaní žáci při dosahování žádoucích výsledků jsou efektivnější než demotivovaní žáci.

Z toho vyplývá i **správný postup při motivování**, jenž představuje tři faktory, které vedou ke kladnému povzbuzování, a to:

- učitel přesně formuluje, která činnost byla žákem správně provedena,
- učitel zdůrazní, jaký to má pro žáka, třídu, učitele) a
- učitel vyjádří své upřímné uznání. (Harvey 1992, s. 23)

Způsobem, který umožňuje motivovat žáky a tím zvyšovat jejich výkonnost, je také cesta výuky formou zábavy, neboť žáci tento způsob výuky skutečně baví. (Harvey 1992, s. 72)

Na druhou stranu „špatné chování demotivuje úplně každého. Nikomu by se nemělo dovolit, aby překročil hranici mezi správným a špatným chováním.“ (Freemantle 2006, s. 86) Proto by se měl učitel snažit, aby ve třídě panovala dobrá nálada a přátelské chování.

Dalším způsobem, jak motivovat žáky, je ukázat jim, aby považovali náročné úkoly za běžnou praxi. Nedostatek motivace může být spojen s odkládáním práce na později, které je spojeno s přesvědčením, že úkol je příliš velký nebo příliš náročný, aby se s ním zabýval okamžitě. „Jakmile nám náš vnitřní hlas říká, že je něco příliš náročné, znamená to, že se záležitost vymyká běžné praxi. Naše v domě dává přednost úkolům, na něž jsme zvyklí a jejichž splnění nevyžaduje z naší běžné rutiny. V domě musíme nalákat na spolupráci a nejlepším způsobem je mu ukázat, že ten nový úkol přece jen není tak namáhavý. čím více bude jeho podoba připomínat záležitosti, které jsme již mnohokrát zvládli, tím rychleji v domě úkol přijme. Nežijí inn ji toho dosáhneme, rozdělíme-li si práci na malé, jasně odlišitelné části.“ (Harvey 1992, s. 85, 86) Rozdělením problému na známé a neznámé části žákovi umožní identifikovat neznámou část a stanovit si, jaký k ní zaujme postoj. Žák pak zcela automaticky řeší malé známé části a získá tím do značnou míru naději na úspěšné ukončení úkolu.

Důležitým faktorem je také odpovědnost za volbu cíle, jak využít čas. Pokud se žák zaměří ve srovnatelném časovém úseku raději na cíle, kterým přikládá jistou prioritu, než na činnost, jež jej vzdaluje od dosažení kýženého výsledku, zaručí mu to větší pokrok, například sledování televize je bráno jako odpočinek a ten je odměnou. Ale za tu stejnou hodinu denně, kterou žák v nutě dívání se na televizi, což představuje sedm hodin v týdnu, může zkusit vnovat se nějakému sportu či cizímu jazyku. Jakmile se domluví oním jazykem, přinese mu to zcela jinou odměnu, než jakou má při sledování televize. (Harvey 1992, s. 99)

### 3.1.4 Správné motivační zásady

Následující text shrnuje správné motivační zásady, kterými by se učitel měl řídit.

- Učitel může žáky motivovat tím, že jim vytvoří příjemné učební prostředí, které uspokojí jejich vnitřní potřeby.
- Učitel by si měl vypořádat nezbytné návyky k pozorování. Učitel by měl být schopen pořídit si jakýsi inventář motivační úrovně svých žáků, přesně určit jejich problémy, proniknout k jádru věci a upravit si plán dalšího postupu. Nicméně většina žáků je zídka snadno itelných a tak by měl například formou pozorování identifikovat ty žáky, kteří motivaci vyloženě potřebují. (Miskell, aj. 1996, s. 11) Jakmile učitel identifikuje jednotlivé nemotivované typy v rámci své třídy, může naplánovat a začít provádět individuální strategii. Někomu postačí méně než týden, aby u něj vyvolal motivační příznaky, u jiného to může trvat měsíce a vyžadovat učitelovo mimořádné úsilí, než znovu navede nemotivovaného žáka správným směrem. (Miskell, aj. 1996, s. 14)
- Učitel by měl správně identifikovat individuální potřeby a cíle žáka a kolektivní potřeby a cíle celé třídy. Následně by měl aplikovat způsoby, jak tyto potřeby a cíle uspokojit.
- Důležitým klíčem k tomu stát se úspěšným motivátorem je rozpoznat žákovu nespokojenost a zabývat se jí! (Miskell, aj. 1996, s. 26)
- U aktivních žáků může dojít k poklesu jejich výkonnosti, což samozřejmě ovlivní celou třídu. Správný učitel by měl znát praktické postupy, strategie a metody, aby žáci, kteří motivaci ztratili, byli opět výkonní, spokojení a uvolnění.

## 3.2 Zdroje motivace žáků

Mezi nejznámější initele, které ovlivní schopnost žáků učít se, patří kognitivní initele jako je inteligence, zpracování informace a tvořivost. Avšak existují ještě afektivní (tj. citové) initele, dále motivace, zdraví, věk žáka, pohlaví, sociální prostředí, studijní návyky a paměť. (Fontana 2003, s. 151) A právě motivací žáků se budeme dále zabývat, protože není-li přítomna dostatečná motivace, pravděpodobně neprobíhne uspokojující učení žáka.

### 3.2.1 Úroveň úzkosti

Jedním z možných zdrojů motivace je **úroveň úzkosti** učícího se jedince. Mírný stupeň úzkosti může být při učení užitečnou pomocí, avšak příliš mnoho úzkosti bude učení tlumit a

bránit mu. „*Jaký stupe úzkosti ještě dítě motivuje a jaký je již utlumuje, to je od dítěte k dítěti a od úkolu k úkolu různé ( čím je úkol obtížnější, tím spíše vysoká úroveň úzkosti u dítěte přetrvává). Jedním z nejmocnějších zdrojů úzkosti u dítěte je strach ze selhání.*“ (Fontana 2003, s. 151)

V těsném vztahu s úzkostí je otázka sebepojetí, sebehodnocení a sebevědomí. „*Dítě s vysokým sebevědomím soustavně podává lepší výkon, než dítě se stejnými schopnostmi, avšak se sníženým sebevědomím. Také si volí vyšší cíle, projevují menší potřebu schválení dospělými, méně bývají odrazovány neúspěchem a realističtěji hodnotí své schopnosti.*“ (Fontana 2003, s. 152) A právě schopnost kognitivního učením vzrůstá se zlepšujícím se sebepojetím. „*V době, kdy dítě dosáhne školního věku, je jeho sebepojetí vcelku dobře formováno a jeho reakce na učení, na školní úspěchy a neúspěchy, na fyzickou, společenskou a emocionální atmosféru ve třídě budou určovány jeho míněním o sobě a postojem vůči sobě.*“ (Canfield, Wells 1994, s. 14) Učitel může žákovi pomáhat k získání důvěry ve vlastní schopnosti tím, že jim bude poskytovat příležitosti k úspěchu, bude je povzbuzovat namísto kárání, pokud se musejí vyrovnat s neúspěchem, a tím jim ukáže, že věří v jejich schopnosti.

### 3.2.2 Intrinsická motivace

Další zdroje motivace je možné rozdělit na intrinsické druhy, které pocházejí z jedince samotného a extrinsické, které jsou mu poskytovány okolím. **Intrinsická motivace** je založena na myšlence, že lidé mají přirozený pud zvědavosti, který podněcuje spontánní zkoumání a objevování. Jak dítě roste, odezva na projevy tohoto pudu ze strany druhých pomáhá usměrňovat jejich vývoj. „*Jestliže se snahy dítěte o zkoumání setkávají s nesouhlasem dospělých a s následující frustrací, pak následkem podmiňování se takové pokusy pravděpodobně budou vyskytovat méně často a budou nahrazeny netečností... A naopak, pokud jsou dítěti často odměňovány a zpevňovány učenými objevy, příjemným vzrušením a souhlasem dospělých, budou ve svém zkoumání pravděpodobně pokračovat v postupném zájmu a produktivnější podobou.*“ (Fontana 2003, s. 153)

V úzkém vztahu s důtkou zvědavostí jako motivačním initelem je pak stupeň zájmu, který je vzbuzovaný vlastní zkušeností s žákovou výukou. A proto by měl učitel ve škole učinit co nejvíce proto, aby výuka ve škole měla přímý vztah k žákovým zájmům.

### 3.2.3 Extrinšická motivace

**Extrinšická motivace** pak zahrnuje známkování, vysvědčení, sdělení rodičům, testy, zkoušení a pochvaly. „Úspěšnost v této oblasti pomáhá budovat prestiž dětí ve vlastních očích i v očích učitelů, spolužáků a rodičů, a tím napomáhá rozvoji takzvané výkonové motivace. Děti zjišťují, že úspěch přináší odměny, a vytvářejí si aspirace, o jejichž uskutečnění musí usilovat ještě cílevědoměji.“ (Fontana 2003, s. 153)

„Až na pár výjimek (kterými mohou, ale také nemusí, být dobří žáci), se děti nedokážou rozvinout více než jenom malou část své nesmírné schopnosti k učení, chápání a tvoření, se kterou se narodily a které plně využívaly během prvních dvou nebo tří let svého života. Pro neprospívají? Neprospívají proto, že se bojí, nudí a že jsou zmatené.“ (Holt 1994, s. 14)

Hlavní příčinou pro sebe děti bojí, je obava z toho, že neuspějí nebo že zklamou a nepotěší učitele i své rodiče, kteří jsou plni očekávání nad jejich výkony. Nuda pak může pramenit z toho, že jim učitel ukládá a říká věci, které jsou pro ně nepodstatné a nezajímavé. A zmatené mohou být proto, že teoretické informace, které ve škole dostávají, pro ně mají malý nebo vůbec žádný smysl a zřídka kdy vůbec nějaký vztah ke skutečné praxi.

## 3.3 Motivace ve vyučování

Na motivaci žáka je možné pohlížet ve dvojitým smyslu, a to:

- Prostřednictvím motivace zvyšuje učitel efektivitu učení, nebo pracuje s motivací sférou žáka tak, aby vzbudil jeho zájem o školu a vyučování.
- Učitel soustředí tuto motivaci sféru žáka rozvíjí, kultivuje ji a zakládá nové motivy.

Tato dvojitá role motivace by se neměla oddělovat, protože motivování žáka k učení závisí na rozvinutosti jejich motivací a naopak rozvoj motivací závisí na způsobech motivování žáka, organizačních formách a interakci se žáky. (Franclová, Bártová 2009)

### 3.3.1 Motivace a potřeby žáka

Pokud se zamíříme na školní prostředí v souvislosti s motivací, tak je potřeba si uvědomit, že zde probíhá učení, tedy jedna z významných forem poznávací činnosti. Toto učení se uskutečňuje v sociálním prostředí a v neposlední řadě žák během učení plní požadavky školy a podává určité výkony. Na základě těchto skutečností je možné uvažovat o těchto možných

zdrojích motivace, nebo-li o těch možných potřebách, které jsou u žáků aktualizovány a tím jsou poznávací potřeby, sociální potřeby a výkonové potřeby.

Uitel může zcela záměrně ve vyuování navozovat takové podmínky, ve kterých bude vzbuzovat výše uvedené potřeby žáků. Například může aktualizovat:

- **poznávací potřeby** tím, že bude projektovat vyuování z hlediska obsahu, bude klást důraz zajímavou a poutavou prezentací uiva nebo bude užívat metod jako je problémové, projektové nebo názorné vyuování;
- **sociální potřeby** tak, že bude ovlivňovat sociální klima třídy způsobem vedení žáků při vyuování (demokratické i autoritativní vyuování), bude užívat metody skupinového vyuování a týmové práce a bude navozovat atmosféru spolupráce;
- **výkonové potřeby** žáků tím, že bude zadávat soutěže, dávat různé úrovně obtížnosti úkolů a navozovat snahu o dosažení dobrých známek.

*„Jestliže má uitel najít optimální přístup k motivování žáků, pomoci žákům využít všech jejich potencialit, pracovat minimálně v souladu s úrovní schopností, musí zjistit, které z uvedených skupin potřeb jsou u každého žáka dominantní, pracovat s těmi dominantními potřebami a zakládat a rozvíjet potřeby ostatní.“ (Franclová, Bártová 2009)*

### 3.3.2 Poznávací potřeby

Žák, u kterého dominují poznávací potřeby, se učí hlavně proto, že učení pro něj představuje zdroj poznání. To, co se učí, ho zajímá. Samotná učebníinnost uspokojuje jeho potřebu a získané poznatky jsou pro něj silně uspokojující. Potřeba poznávání má pozitivní dopad na školní úspěšnost žáků a kvalitu jejich učení. Žáci, které učebníinnost zajímá, jsou angažovanější a při učení pociťují vnitřní uspokojení, také učivu lépe rozumí a lépe je chápou.

Charakteristika žáků, u kterých dominují poznávací potřeby, je následující: žáci jsou orientováni na získání nových poznatků, informací, komplexnějších než již získané. I u těchto žáků by měl uitel postupovat citlivě, měl by vycházet z toho, co umí, pracovat s jejich aktivitou a neměl by jim pouze předávat informace a poznatky a nechat žáky pouze pasivně přijímat. Měl by žáky vést tak, aby měli o své vzdělání zájem, byli spoluaktéry výuky a aby svým zájmem a vzdělávacími aktivitami výuku spoluvytvářeli.

To, co vzbuzuje poznávací potěby je novost, překvapivost, problémovost, neurčitost, neobvyklost, vyvolání pochybností, záhadnost nebo možnost experimentovat. (Franclová, Bártová 2009)

### 3.3.3 Sociální potěby

Jak již bylo uvedeno, tak škola vytváří sociální prostředí, nebo dítě je nejen mezi spolužáky, ale také mezi učiteli. Z hlediska motivace ve vyučování jsou důležité tyto potěby:

- potřeba identifikace,
- potřeba pozitivních vztahů (afiliace) a
- potřeba sociálního vlivu (prestiže).

Nejprve se u dítěte uplatňuje potřeba identifikace, další sociální potěby se diferencují v průběhu začlenění dítěte do daného kolektivu. Dítě dává přednost buď vztahům spolupráce a partnerství, potom už dominuje potřeba pozitivních vztahů, nebo se mezi dětmi snaží uplatnit svůj vliv, zde převažuje potřeba sociálního vlivu. Obě potěby hrají významnou roli v motivaci lidského chování. „Určují typ sociální interakce žáka a jsou silnou vnější motivací jeho učební činnosti.“ (Hrabal, Man, Pavelková 1984, s. 42)

**Potřeba identifikace** je nejprve uspokojována ve ztotožnění se dítěte s rodiči. Následně v mladším školním věku se žáci ztotožňují se svým učitelem, přijímají jeho názory, napodobují jeho chování a jsou připraveni vzorům, které jim předkládá učitel. A tak tato potřeba výrazně usnadňuje učitelovo působení na žáka.

**Potřeba pozitivních vztahů** „je potřeba v blízkých vztazích a partnerské shodě, fyzického a vjemového kontaktu, lásky a přátelství, mezilidské shody, nekonfliktní a harmonické atmosféry.“ (Hrabal, Man, Pavelková 1984, s. 44) V prostředí školy jde pak o vztahy plné důvěry mezi žáky, porozumění, akceptace, podpory a spolupráce mezi žákem a učitelem a mezi žáky navzájem. Žák s touto potřebou sám nabízí pozitivní vztah a také ho očekává od druhých. V případě negativní zkušenosti s touto potřebou je však možné, že se objeví **obava z odmítnutí** nabízeného vztahu.

**Potřeba vlivu** se projevuje tak, že chování žáka směřuje k řízení ostatních spolužáků a k jejich ovládnutí. O této potřebě bychom měli uvažovat také v souvislosti s podezřením na šikanu a nezdravých vztahů ve třídě. Žáci se silnou potřebou vlivu se často chovají nevhodným



způsobem, nebo neznají správné formy a prostředky, které by vedly k dosažení cílů. A proto je na učitelích, aby tímto žákům pomohli a kultivovali tuto potřebu. (Franclová, Bártová 2009)

### 3.3.4 Výkonové potřeby

Pokud je dítě ve škole neustále kontrolováno a vedeno učitелеm, začne se u něj projevovat **potřeba autonomie**. Žák totiž začne pociťovat potřebu určité nezávislosti, samostatnosti, možnost se samo rozhodnout o svých aktivitách. Neposkytne-li učitel žákovi prostor k autonomii a samostatnosti, odsuzuje ho pak k pasivitě a buduje v něm odpor ke škole. S touto potřebou souvisí **potřeba kompetence**, která představuje snahu němu rozumět a být někým, kdo něco umí.

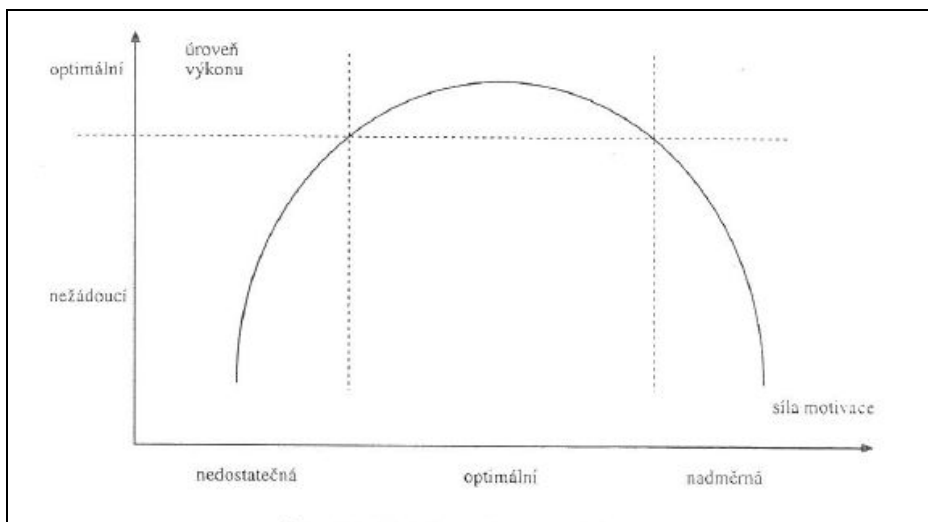
Další potřebou pak představuje **potřeba úspěšného výkonu**, kterou učitel aktivuje pomocí požadavků na žáka, povzbuzováním k samostatnosti a přesnosti žákovy výkonu. Žák se tak učí klást na sebe takové nároky, kterých může s dostatečným vynaložením sil dosáhnout. Charakteristické pro tyto žáky je, že jsou cílově orientovaní s tendencí nevzdát se, vytrvat při řešení úkolů i přes značné překážky.

## 3.4 Výkonová motivace

Výkonovou motivací se začalo zabývat mnoho psychologů již od 50. let minulého století. Mezi nejvýznamnější je možné uvést tyto McClelland, Atkinson, Clark, Heckhausen, Kuhl, Raynor, Rheinberg, u nás pak především Man, Hrabal, Pavelková.

### 3.4.1 Motivace a výkon

Pokud je žák k libovolné činnosti nebo ke konkrétnímu výkonu nedostatečně motivován, bývá výsledek málo uspokojivý. Stejně je to i v případě, kdy je naopak motivován nadměrně (například když se snaží být příliš úspěšný nebo chce moc zvítězit). Proto i příliš vysoká motivace obvykle limituje jednání žáka a vede až k případné destrukci jeho činnosti. K optimální a tedy žádoucí úrovni výkonu vede tedy jen přiměřená motivace, tak jak to zachycuje následující obrázek. (Provazník 1997, s. 89)



**Obrázek 7 - Motivace a výkon**

Zdroj: Provazník, V. *Psychologie pro ekonomy*, s. 89

Dotazník, který je použit v této bakalářské práci, vychází z Atkinsonova přístupu. Ten ve svém modelu spojuje nálezy výzkumu výkonové motivace a výzkumu úzkosti. „*Teorie výkonové motivace je pak založena na představě nezávislosti **potřeby úspěšného výkonu (PÚV)** a **potřeby vyhnutí se neúspěchu (PVN)**. **Potřeba úspěšného výkonu** a **potřeba vyhnutí se neúspěchu** jsou základem výkonové orientace, skládající se dále ze stupně přitažlivosti výkonové aktivity pro jedince a subjektivní pravděpodobnosti o očekávaného výsledku.*“ (Hrabal, Pavelková 2011, s. 6) Výsledná orientace člověka ve výkonové situaci pak záleží na převaze jedné nebo druhé tendence, tedy na **potřebě úspěšného výkonu** nebo **potřebě vyhnutí se neúspěchu**. (Hrabal, Pavelková 2011, s. 6)

Splnění očekávaného výsledku vedou k prožívání úspěchu a naopak, pokud nejsou očekávané, vedou k prožívání neúspěchu. „*Zkušenosti tohoto druhu vytvářejí úroveň aspirace, která ovlivňuje další činnosti subjektu silou jeho výkonové motivace, jež je určována poměrem **potřeby úspěchu** ke **strachu z neúspěchu**; čím je tento strach větší, tím je výkonová motivace slabší.*“ (Nakonečný 1998, s. 459)

Podaří-li se žákovi vyřešit velmi lehká úloha nebo nepodaří-li se mu zvládnout velmi těžká úloha, nemá to žádné důsledky pro jeho sebehodnocení. „*Na druhé straně čím dále jde zvládnutý stupeň obtížnosti za dosud dosažený stav výkonu, tím silněji je prožíván úspěch; a čím dále zůstává za ním, tím výrazněji je pocíťován neúspěch... Motivaci výkonu tedy podstatně ovlivňuje zážitek úspěchu i neúspěchu, utvářející úroveň aspirace, spojené s očekáváním určitých výsledků.*“ (Nakonečný 1998, s. 459)

Podle **teorie výkonové motivace** se lidé dělí na dvě skupiny, a to na:

- motivované **úspěchem** a
- motivované **vyhnutím se neúspěchu** (strachem z neúspěchu).

Lidé nebo konkrétní žáci motivovaní úspěchem vysvětlují své úspěchy vnitřními faktory, především schopnostmi. Avšak motivovaní vyhnutím se neúspěchu vysvětlují svůj úspěch externími faktory, zejména štěstím, náhodou nebo lehkostí úkolu a nejsou svým úspěchem povzbuzováni. (Nakonec 1998, s. 460)

Jednotlivé typologie, které jsou dány poměrem pramenných potřeb úspěchu a vyhnutím se neúspěchu, jsou charakterizovány v praktické části bakalářské práce v rámci dotazníkového šetření.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 Popis výzkumu

V této části práce se nejprve zabývám popisem výzkumu, který v sobě zahrnuje stanovení hlavního cíle, následně charakteristikou použitých metod a přiblížením postupu výzkumu. Poté se zaměřuji na charakteristiku zkoumaného vzorku v rámci dotazníkového šetření.

### 4.1 Obecná charakteristika výzkumu

Výzkum je orientován do oblasti školního prostředí. Užší vymezení předmětu výzkumu je dáno specifitami subjektu, a to konkrétně žák základní školy a žák středních škol spojující v porovnání jejich výkonové motivace, která je podmíněna schopností rozpoznat a uvědomit si výkon žáka v rámci vyučování.

Zkoumaný vzorek jsem zvolila na základě skutečnosti, že snahou tohoto šetření bylo poukázat na rozdílnou výkonnostní motivaci žáků na základní a střední škole a následně v oblasti středních škol na odlišnosti mezi studenty gymnázia a střední odborné školy.

Při volbě vzorku jsem vycházela z analýzy dvou potřeb, a to z potřeby (snahy) dosáhnout úspěšného školního výkonu a potřeby vyhnout se školnímu neúspěchu (obavy ze selhání či neúspěchu). Vzhledem k tomu, že dotazník je použitelný pro pedagogicko-psychologickou diagnostiku jednotlivých tříd, je možné jej použít jak pro žáky základních škol, tak pro žáky středních škol.

### 4.2 Použité metody, techniky a postupy

Pro vedení výzkumu jsem zvolila metodu sběru dat formou přímé interakce s respondenty za využití dotazníku, kterému předcházela moje předkladná teoretická příprava zajišťující pružnost reakce na podněty respondentů a celkovou orientaci v problematice.

### **4.2.1 Dotazníkové šetření**

Jak již bylo uvedeno, v rámci praktické části bakalářské práce jsem tedy provedla dotazníkový průzkum, který dle svého charakteru spadá do empirických metod. (Geršlová 2009, s. 26)

Šetření lze charakterizovat následovně. Šlo o písemné dotazování dle předem sestaveného dotazníku. Dotazování bylo výbůrové, nebo byl dotazován pouze vybraný vzorek, avšak následně bylo dotazování vyerpávající, protože v rámci třídy byly dotazovány všechny subjekty.

Dotazník na školní výkonovou motivaci žáků byl převzat od autorů Vladimíra Hrabala a Isabelly Pavelkové z publikace Školní výkonová motivace žáků.

Dotazník obsahuje 12 uzavřených otázek, rozdělených na dvě oblasti, a to:

- oblast zaměřenou na potěbu úspěšného výkonu (otázky 1 až 6) a
- oblast zaměřenou na potěbu vyhnutí se neúspěchu (otázky 7 až 12).

Jednotlivé otázky pro žáky nabízí výběr z pěti odpovědí, jde tedy o uzavřené otázky.

## **4.3 Popis zkoumaného vzorku**

Provedený výběr žáků byl záměrný, a to nejen s ohledem na cíl bakalářské práce, ale také na úroveň teoretických znalostí problematiky motivace, kterou musí respondenti mít, aby se mohli výzkumu účastnit tedy, aby popípad mohli vyjádřit své postoje, názory, představy a zkušenosti.

Zkoumaný subjekt představuje žáky, jejichž výkonová motivace dává základ výzkumu s cílem zjistit a vyjádřit potěby a snahy, jak dosáhnout úspěšného výkonu ve škole a jak se vyhnout školnímu neúspěchu.

### **4.3.1 Základní údaje o respondentech**

Pro výzkum v oblasti postojů k otázkám výkonové motivace žáků jsem vybrala heterogenní vzorek, jenž zahrnoval i homogenní skupiny, které představovaly jednotlivé zkoumané třídy, a to:

- první skupinou byli žáci Základní školy Bulovka, kde byla zkoumána jedna dvoutřídní složená ze třetí a čtvrté třídy;
- druhou skupinou byli žáci Gymnázia Frýdlant, kde byli dotazníkovému šetření podrobeni žáci třetí sexta (2. ročník) a následně septima (3. ročník);
- třetí a poslední skupinou byli žáci Střední školy hospodářské a lesnické ve Frýdlantu (dále také jako „SŠHL“), kde byli zkoumáni žáci 1. ročníku tříletého výučního oboru „Potravinařská výroba“ (dále také jako „P-V“) a 2. ročníku tříletého výučního oboru „Kuchař -číšník“ (dále také jako „K-“).

S ohledem na cíl výzkumu, jeho formu a prezentaci výsledků není nutné získané postoje žáků a jejich výkonovou motivaci vyjadřovat ke konkrétním respondentům. Údaje o zkoumaném vzorku poskytují základní informace vyjadřující jejich osobní a profesní postavení ve vztahu k výkonové motivaci. Proto byla výkonová motivace zkoumána jako celek za jednotlivé třídy, nikoliv konkrétně na jednotlivé žáky a studenty.

#### 4.3.2 Oslovení respondentů a průběh dotazování

Cílová skupina představuje 72 respondentů, z toho 11 žáků základní školy, 28 žáků gymnázia a 33 žáků středního odborného učiliště. Dotazníky byly realizovány v rozmezí od 20. do 29. února 2013 ve třetí a čtvrté třídě ZŠ Bulovka, v ústřední třídě sexta a septima Gymnázia Frýdlant a ve třídě 1. ročníku P-V a 2. ročníku K- na SŠHL. Konkrétní počty žáků zachycuje následující tabulka.

**Tabulka 1 - Počet respondentů v jednotlivých školách**

Škola	ZŠ Bulovka	Gymnázium Frýdlant		SŠ hospodářská a lesnická	
Třída	3. a 4. třída	Sexta	Septima	1. ročník P-V	2. ročník K-
Počet respondentů	11	14	14	22	11

*Zdroj: Vlastní zpracování.*

Po oslovení respondentů ve třídě a vyjádření jejich dobrovolné účasti na výzkumu jim byl ponechán volný prostor pro úvahu nad tématem v délce deseti minut. Po přestávce bylo připomenuto k samostatnému vyplnění dotazníku.

V této části práce byly na základě vyhodnocení dotazníků vyjádření postoje respondentů v rámci jednotlivých tříd, které daly základ pro ověření stanovených předpokladů.

Po vyhodnocení dotazníku jsem získaná data syntetizovala v kapitole 5 s názvem „Popis a interpretace výsledků“, která obsahuje celkové metodologické zhodnocení textu s vyjádřením širšího pohledu na problematiku. Souasn jsem zhodnotila praktický přínos výkonové motivace a dala podněty pro další zkoumání v této oblasti.

V rámci mého výzkumu jsem se zabývala charakteristikou jednotlivých typů třídního klimatu v souvislosti s výkonovou motivací a jejich vzájemnou komparací, která je pro přehlednost souasn doložena do kontextu vloženou tabulkou.

#### 4.4 Typologie školních tříd

Z hlediska intenzity výkonového klimatu, který představuje třídní průměr **potřeb úspěšného výkonu** a **potřeba vyhnoutí se neúspěchu**, je možné klasifikovat každý typ třídy, které budou následně popsány. Třídní průměr nebo průměrné skóre tříd jednotlivých potřeb může dosahovat následujících hodnot, které zachycuje tabulka 2.

**Tabulka 2 - Třídní průměr dle výkonového klimatu**

Třídní průměr	Potřeba úspěšného výkonu	Potřeba vyhnoutí se neúspěchu
5	velmi vysoká potřeba	velmi vysoká obava z neúspěchu
4	vysoká potřeba	vysoká obava
3	průměrná potřeba	průměrná obava
2	nízká potřeba	nízká obava
1	velmi nízká potřeba	velmi nízká obava

*Zdroj: Vlastní zpracování.*

##### 4.4.1 Silně výkonově orientovaná třída

Třída, která se vyznačuje silným výkonovým klimatem, je typická vysokou úrovní průměrné výkonové potřeby a naopak nízkou úrovní průměrné obavy z neúspěchu. Žáci jsou ve vyučování aktivní s výraznou motivací v úkolových situacích, jsou pracovití a záleží jim na dobrých školních výsledcích. Proto také plní úkoly s velkým nasazením a s ušlechtilou spoluprací.

**Tabulka 3 – Tendence poteb v silně výkonově orientované třídě**

Průměrná potřeba	Úroveň poteb	Průměrné skóre třídy
Úspěšného výkonu	velmi vysoká (vysoká)	5 (4)
Vyhnutí se neúspěchu	velmi nízká (nízká)	1 (2)

Zdroj: Hrabal, V., Pavelková, I. Školní výkonová motivace žáků, s. 14. Vlastní zpracování.

Učitel by měl v takové třídě pracovat s poměrnou obtížností látky, aby mohla být u žáků aktualizována jejich výkonová potřeba. Protože příliš snadné nebo příliš obtížné úkoly by pravděpodobně vedly ke snížení výkonové motivace žáků.

#### 4.4.2 Úzkostná třída

Tato třída představuje opak silně výkonové třídy. Zde mají žáci silnou průměrnou obavu z neúspěchu a naopak nízkou průměrnou potřebou úspěšného výkonu. Ve třídách, které jsou silně motivovány obavou z neúspěchu, panuje převážně pasivita ve vyučovacích hodinách a nechávají se aktivně účastnit na úkolech, které mají soutěžní charakter. Obecně je školní výkonový průměr u tohoto typu třídy nízký a obava z neúspěchu je obecně hnacím motorem.

**Tabulka 4 – Tendence poteb v úzkostné třídě**

Průměrná potřeba	Úroveň poteb	Průměrné skóre třídy
Úspěšného výkonu	velmi nízká (nízká)	1 (2)
Vyhnutí se neúspěchu	velmi vysoká (vysoká)	5 (4)

Zdroj: Hrabal, V., Pavelková, I. Školní výkonová motivace žáků, s. 14. Vlastní zpracování.

Nebezpečí pro učitele v této třídě je, že postupem času může učitel poklesnout nasazení a může se uchýlovat k frontálnímu předávání látky. Učitel by se měl snažit snížit u žáků obavu z neúspěchu a vést žáky ke stanovení adekvátních cílů a hledání příčin jejich úspěchů i neúspěchů.

#### 4.4.3 Třída s obzvláště silnými tendencemi

Tato třída je charakteristická silnou průměrnou potřebou úspěšného výkonu a silnou potřebou vyhnout se neúspěchu. Atmosféra v této třídě je velmi těžkopádná. Může se tu objevit atmosféra aktivity za každou cenu nebo chaos. Důvodem může být přemotivovanost žáků.



**Tabulka 5 – Tendence poteb v tídsoběma silnými tendencemi**

Průměrná potřeba	Úroveň poteb	Průměrné skóre třídy
Úspěšného výkonu	velmi vysoká (vysoká)	5 (4)
Vyhnutí se neúspěchu	velmi vysoká (vysoká)	5 (4)

Zdroj: Hrabal, V., Pavelková, I. Školní výkonová motivace žáků, s 15. Vlastní zpracování.

Hlavní úkolem uítěle je snížení strachu z neúspěchu žáka a souasně optimální využívání motivačního potenciálu, který je daný velmi rozvinutou potřebou úspěšného výkonu.

#### 4.4.4 Tídsoba se slabými tendencemi

V této třídě mají obě výkonové potřeby velmi nízký průměr. Žáci budou velmi těžko výkonovými motivováni a základní klima třídy bude poznamenáno lhostejností k výkonovým situacím.

**Tabulka 6 – Tendence poteb v tídsoběma slabými tendencemi**

Průměrná potřeba	Úroveň poteb	Průměrné skóre třídy
Úspěšného výkonu	velmi nízká (nízká)	1 (2)
Vyhnutí se neúspěchu	velmi nízká (nízká)	1 (2)

Zdroj: Hrabal, V., Pavelková, I. Školní výkonová motivace žáků, s 15. Vlastní zpracování.

Jde o velmi složitou situaci pro uítěle. Může se snažit o vzbuzení jiných motivačních potřeb, především poznávacích a sociálních. A souasně se musí pokusit o rozvinutí potřeb úspěšného výkonu a probudit v žácích potřebu být v učených úkolech úspěšný.

#### 4.4.5 Nevyhraněná tídsoba

U tohoto typu třídy není ani jedna z průměrných potřeb výrazná, jde tedy o nevyhraněný typ. Průměrná potřeba výkonu a průměrná potřeba vyhnutí se neúspěchu se pohybují okolo průměru, nebo má jedna z potřeb slabší i silnější tendenci než je u vyhraněných typů.

Výkonová motivace u žáků této třídy je zpravidla jedním, ale ne nejpodstatnějším zdrojem školního výkonu, což by měl uítele chápat jako možnost rozvoje žáka v tomto ohledu.

**Tabulka 7 – Tendence poteb v nevyhraněné třídě**

Průměrná potřeba	Úroveň poteb	Průměrné skóre třídy
Úspěšného výkonu	obvykle průměrná	3 (3; 4; 3; 2)
Vyhnutí se neúspěchu	obvykle průměrná	3 (4; 3; 2; 3)

Zdroj: Hrabal, V., Pavelková, I. Školní výkonová motivace žáků, s 16. Vlastní zpracování.

## 5 Popis a interpretace výsledk

Na základ vyhodnocení jednotlivých dotazníků jsem stanovila dv základní oblasti výzkumu, a to pot eba školního úspě chu (PŠÚ) a pot eba vyhnutí se neúsp chu (PVN) ve vztahu ke školní výkonové motivaci. Ob oblasti je možné zkoumat bu z hlediska žáka samotného nebo z hlediska celé třídy. Problematiku výkonové motivace v rámci tohoto výzkumu jsem zkoumala z hlediska celé třídy, a to jak na základní škole, tak na střední škole.

### 5.1 Stanovení předpoklad

Cílem této práce bude vyvrátit nebo potvrdit hlavní předpoklad a z něj odvíjející se dílčí předpoklady, které jsem si stanovila. Hlavním předpokladem provedeného dotazníkového šetření je tento:

- Výsledky dotazníkové testu ve skupině žáků základních škol se statisticky liší od výsledků studentů středních škol.

Následují dílčí předpoklady, které je možné vymezit takto:

- Výsledky třídy studentů z gymnázia budou silně výkonově orientované.
- Výsledky třídy studentů ze střední odborné školy budou méně výkonově zaměřené.
- Výsledky třídy žáků základní školy budou mít vysokou úroveň obavy z neúspěchu.

### 5.2 Postup výzkumu

Poté, co jsem shromáždila veškeré dotazníky z různých tříd od jednotlivých respondentů, jsem postupovala následovně :

- Jednotlivým odpovědím jsem přiřadila body dle příslušné škály<sup>28</sup>. Přiřazení odpovědí a) odpovídalo škále 5 bodů, odpovědi b) 4 body a tak dále až odpovědi e) pouze jeden bod.
- Dále jsem analyzovala data systematicky rozdělila do dvou základních skupin, které z dotazníku vyplynuly, a to skupiny otázek 1 až 6 související s potřebou školního úspěchu a skupiny otázek 7 až 12, které se zabývají potřebou vyhnutí se neúspěchu.

---

<sup>28</sup> Viz publikace Školní výkonová motivace žáků od autorů Hrabal, Pavelková.

- Následně jsem se etla body z otázek 1 až 6 a pak z otázek 7 až 12 u jednotlivých dotazníků za příslušné typy.
- Z jednotlivých součástí souboru dotazníků rozdělených dle typů jsem vypočetla dva průměry v rámci celé typy jednotlivých typů škol, a to průměr z otázek 1 až 6 a následně průměr z otázek 7 až 12
- Danému průměru otázek 1 až 6 jsem přiřadila odpovídající skóre<sup>29</sup> pro potřebu úspěšného výkonu v rámci celé typy a průměru z otázek 7 až 12 odpovídající skóre pro potřebu vyhnout se neúspěchu.
- Jednotlivá skóre pro dané typy potřeb jsem vyhodnotila pro jednotlivé zkoumané typy a následně vzájemně porovnávala.

### 5.3 Shrnutí výsledků a ověření předpoklad

Nutno podotknout, že interpretace výsledků dotazníků není mechanická činnost ve smyslu jednoznačné aplikace výše popsaných charakteristik na jednotlivé žáky. Výsledkem výzkumu je vymezení postojů respondentů ke školní výkonové motivaci. Na základě dotazníkového šetření byly zjištěny následující výsledky, které zachycuje tabulka 8.

**Tabulka 8 – Výkonové tendence potřeb v jednotlivých typech**

Typ typů	Průměrná PÚV	Průměrná PVN	Typ typů
Základní škola	4	2	Silně výkonově orientovaný typ
Gymnázium - sexta	5	2	Silně výkonově orientovaný typ
Gymnázium - septima	4	4	Typ s oběma silnými tendencemi
SŠHL – 1. ročník P-V	2	2	Typ s oběma slabými tendencemi
SŠHL – 2. ročník K-	2	3	Nevyhraněný typ

Zdroj: Dotazníkové šetření. Vlastní zpracování.

Hlavním předpokladem dotazníkového šetření byl předpoklad, že výsledky testu ve skupině žáků základních škol se statisticky liší od výsledků studentů středních škol.

Tento předpoklad se potvrdil nebo, jak ukazuje tabulka 8, tak se skóre typů ze základní školy (4 – 2) neshoduje s žádným skóre žáků středních škol. Pouze typologie typů žáků základní

<sup>29</sup> Viz příloha 2 této bakalářské práce.

škody je shodná s typologií žáků třídy sexta na gymnáziu. Obě tyto třídy jsou silně výkonově orientované, avšak třída sexta má tuto tendenci výrazněji, protože její průměrná potřeba úspěšného výkonu má skóre 5.

Dílem předpokladem pak bylo, že výsledky třídy studentů z gymnázia budou silně výkonově orientované. Z dotazníkového šetření se i tento předpoklad potvrdil. Obě zkoumané třídy gymnázia vykazovaly vysokou průměrnou potřebu úspěšného výkonu. Třída septima získala skóre 4 a třída sexta skóre 5. Zajímavé je, že obě třídy, přestože mají podobnou úroveň průměrné potřeby úspěšného výkonu, se liší průměrnou potřebou vyhnoutí se neúspěchu. A to tak, že kvůli skóre této potřeby, spadá každá třída do jiné výkonové typologie tříd. Třída sexta, jejíž průměrná potřeba vyhnoutí se neúspěchu, je nízká se řadí mezi silně výkonově orientované třídy. Kdežto třída septima, která má vysokou průměrnou potřebu obavy z neúspěchu, patří k typologii tříd s oběma silnými tendencemi.

Předpoklad, že výsledky třídy studentů ze střední odborné školy budou méně výkonově zaměřené, se z dotazníkového šetření také potvrdil. Obě typy zkoumaných tříd, a tedy 1. ročník oboru Potravinářská výroba nebo 2. ročník oboru Kuchař - Išník, mají slabou průměrnou potřebu úspěšného výkonu. Ku prospěchu by mohlo být, že naštit skóre této potřeby ani v jedné z tříd nemá hodnotu 1, ale alespoň 2, takže průměrná potřeba úspěšného výkonu tu sice je, ale na velmi nízké úrovni. Stejně tak průměrná potřeba vyhnoutí se neúspěchu je také nízká. U 1. ročníku má skóre 2 a patří takto tříd typologii tříd s oběma slabými tendencemi. U 2. ročníku oboru Kuchař - Išník má průměrná obava z neúspěchu skóre 3 a tedy tato třída nemá žádnou vyhraněnou tendenci.

Posledním předpokladem bylo, že výsledky třídy žáků základní školy budou mít vysokou úroveň obavy neúspěchu. Tento předpoklad se bohužel z dotazníkového šetření nepotvrdil. Zkoumaná třída žáků základní školy má nízkou průměrnou potřebu obavy z neúspěchu a v kombinaci se silnou průměrnou potřebou úspěchu se řadí mezi silně výkonově orientované třídy. Ze všech zkoumaných tříd měla silnou průměrnou potřebu obavy z neúspěchu právě třída septima, ostatní zkoumané třídy měly tuto potřebu buď nízkou nebo průměrnou.

Na závěr je potřeba říci, že dotazníkové šetření v této bakalářské práci zahrnovalo pouze vybraných 5 tříd na Frýdlantsku a není možné je aplikovat na široké spektrum všech tříd v českém školství.

Stejně tak je vhodné upesnit, že pro interpretaci výkonových potřeb je nutné brát v úvahu, že se jedná o třídní průměr, který může být ovlivněn nejen kolikou málo žáky s velmi výraznými hodnotami. Proto je vhodné vidět jednotlivé popisy typů třídy spíše jako doporučení a inspiraci pro práci se třídou. Zjištění výkonové tendence třídy dává dobrou vzájemnou vazbu o třídním klimatu. Učitel by však měl sám, na základě rozložení výsledků jednotlivých žáků ve třídě zvážit, jaká opatření jsou pro třídu nejvhodnější.

## **5.4 Motivace a rámcové vzdělávací programy**

V rámci dotazníkového šetření na jednotlivých typech škol na Frýdlantsku jsem se ještě zabývala otázkou motivace a rámcových vzdělávacích programů (dále také jako „RVP“). Poznatky, které jsem získala z analýzy jednotlivých RVP příslušných typů škol, budou nyní popsány.

### **5.4.1 Motivace a RVP pro základní vzdělávání**

Co se týká Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále také jako „RVP ZV“), tak se otázkou motivace žáků přímo a konkrétně nezabývá. Ve svém obsahu se několikrát motivace dotýká, ale vždy pouze okrajově.

Obecně je však nutné poznamenat, že RVP: „*vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdrazňuje klíčové kompetence<sup>30</sup>, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných v domostí a dovedností v praktickém životě a vycházení z koncepce celoživotního učení.*“ (RVP ZV, s. 2) Myslím si, že tato samotná myšlenka, která pokud bude naplněna, je pro žáky motivující, nebo se snaží, aby žáci své teoretické znalosti uměli použít v praktickém životě.

Tendence ve vzdělávání, které RVP ZV navozuje a podporuje, jsou například:

- zohledňovat potřeby a možnosti žáků při dosahování cílů základního vzdělávání,
- uplatňovat individualizaci výuky podle potřeb a možností žáků,
- vytvářet příznivé sociální, emocionální i pracovní klima, které by bylo založené na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky. (RVP ZV, s. 2)

---

<sup>30</sup> „*Klíčové kompetence představují souhrn v domostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot dležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a posilování funkcí občanské společnosti. Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti.*“ (RVP ZV, s. 6)

Zde je vhodné zmínit, že charakteristika a podmínky ú inné motivace žák , není v RVP ZV nikde podrobn analyzována.

*„Základní vzd lávání na 1. stupni usnad ůje svým pojetím p echod žák z p edškolního vzd lávání a rodinné pé e do povinného, pravidelného a systematického vzd lávání.“* (RVP ZV, s. 4) Tím, že je tedy založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuální pot eb, možností a zájm každého žáka, tak základní vzd lávání svým innostním a praktickým charakterem a uplatn ěním odpovídajících metod **motivuje žáky k dalšímu u ení**, vede je k u ební aktivit ě a k poznání.

Základní vzd lávání na 2. stupni pak pomáhá získat žák m v domosti, dovednosti a návyky, které jim umožní samostatné u ení a utvá ení takových hodnot a postoj , které vedou ke kultivovanému a uvážlivému chování, k zodpov dnému rozhodování a respektování práv a povinností.

Cílem základního vzd lávání, které je také hlavní myšlenkou celého RVP ZV, je umožnit žák m osvojit si strategie u ení a **motivovat je pro celoživotní u ení**, nebo se snaží pomáhat utvá et a postupn rozvíjet klí ové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzd lávání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání.

Pouze v rámci dvou z devíti vzd lávacích oblastí<sup>31</sup> je vymezen ěn jaký vztah k motivaci. První oblastí je lov k a spole nost, jejíž náplní je mimo jiné vzd lávací obor Výchova k ob anství. Tento obor se zam ůje na vytvá ení kvalit, které souvisejí s orientací žák v sociální realit ě a s jejich za le ováním do r zných spole enských vztah ů a vazeb. *„Otevírá cestu k realistickému sebepoznání a poznávání osobnosti druhých lidí a k pochopení vlastního jednání i jednání druhých lidí v kontextu r zných životních situací.“* (RVP ZV, s. 35) A práv díky sebepoznání si žák m že rozvíjet své osobní p ednosti, p ekonávat osobní nedostatky a p stovat zdravou sebed v ru a uv domit si, co jej vlastn motivuje. Vzd lávací obor Výchova k ob anství je náplní 2. stupn základního vzd lávání, avšak dle RVP ZP je stanoven p edm ět lov k jako jedinec, kde je p ěmo vymezena nápl ů iva. A práv v tomto p edm ětu by m li být žáci seznámeni s **významem motivace**.

---

<sup>31</sup> Vzd lávacími oblastmi dle RVP ZP jsou Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informa ění a komunika ění technologie, lov k a jeho sv ět, lov k a spole nost, lov k a p íroda, Um ění a kultura, lov k a zdraví a lov k a sv ět práce. (RVP ZV, s. 10)

Druhou oblastí je lov k a zdraví, jejíž zaměření vede žáky k poznávání zdraví jako nejdůležitější životní hodnoty. V rámci vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví je pro 2. stupeň základního vzdělávání vymezena následující náplň učiva. V otázce Hodnot a podpory zdraví by měl být žák seznámen s celostním pojetím lovk ve zdraví a nemoci, konkrétně se složkami zdraví, základními lidskými potřebami a jejich hierarchií (Maslowova teorie) a dále v otázce Osobnostního a sociálního rozvoje by měl porozumět sebepoznání a sebepojetí, konkrétně vztahu k sobě samému, vztahu k druhým lidem a mít zdravé a vyrovnané sebepojetí. (RVP ZV, s. 67) Zde je také zřejmé, že se žáci budou zabývat problematikou motivace.

V souladu se vzdělávacími potřebami žáků jsou také v RVP ZV vymezeny materiální, hygienické a bezpečnostní, personální, psychosociální a organizační podmínky, které představují optimální stav, který by měly jednotlivé školy splňovat. Při vytváření psychosociálních podmínek na škole je vhodné zvažovat:

- „vzdělávání propojené se skutečným životem – osvojení si toho, co má pro žáky praktický smysl, co vede k praktické zkušenosti;
- vřelou péči a motivující hodnocení – respekt k individualitě žáků, hodnocení v souladu s individuálními možnostmi a pokrokem, dostatek zpětné vazby, tolerance k chybám a omylům;
- pozitivní sociální klima – otevřenost a partnerství v komunikaci, úcta, tolerance, uznání, empatie, spolupráce a pomoc druhému, soudržnost se třídou a školou;
- ochranu žáků před násilím, šikanou a dalšími patologickými jevy a
- naplnění potřeb žáků – všestranný prospěch žáka je hlavním momentem v přípravě a realizaci vzdělávání.“ (RVP ZV, s. 107)

## 5.4.2 Motivace a RVP pro gymnázia

Vzdělávání na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií (dále jen jako „gymnázií“) dle Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia (dále také jako „RVP G“) má žáky vybavit všeobecným rozhledem a úrovní středněškolského lovk a tím je připravit především pro vysokoškolské vzdělání, profesní specializaci i pro občanský život. Z tohoto RVP G je patrné, že gymnázium má vytvářet náročné a motivující studijní prostředí, v němž žáci musí mít dostatek příležitostí osvojit si nejen kterékoliv důležité v domosti, dovednosti, postoje a hodnoty a pak je dokázat využít v osobním, občanském i profesním životě.

Smyslem vzdělávání na gymnáziu však není předat žákovi co nejvíce objem důležitých poznatků, ale „vybavit je systematickou a vyváženou strukturou v domosti, naučit je zpracovávat informace

*do smysluplného kontextu životní praxe a **motivovat** je k tomu, aby cht li své v domosti a dovednosti po celý život dále **rozvíjet**.*“ (RVP G, s. 7)

Absolvent gymnázia by m l získat široký vzd lanostní základ a podstatou studia by m la být motivace pro vysokoškolské a další studium, pro p izp sobení se nov vznikajícím požadavk m na trhu práce i pro p ípadné uplatn ní v zahrani í. Hlavním cílem vzd lávání na gymnáziích pak je **p ípravit žáky k celoživotnímu u ení**, profesnímu, ob anskému i osobnímu uplatn ní. (RVP G, s. 7)

Op t v rámci celého RVP G není uvedeno, jak je možné žáky motivovat a co pozitivn p sobí na jejich motivaci. Pouze v rámci vzd lávací oblasti lov k a spole nost je malá zmínka o motivaci, a to konkrétn , že vzd lávání v této oblasti z hlediska cílového zam ení má žáka vést k rozvíjení pozitivního hodnotového systému a respektování r zných systém hodnot a motivací druhých lidí. (RVP G, s. 38)

Úzký vztah k motivaci je možné spat ovat ješt ve vzd lávací oblasti lov k a práce, nebo „vzd lávání v oblasti sv ta práce má žáka uvést do plnohodnotného profesního i ekonomického ob anského života. I když nem že nahradit vlastní profesní zkušenosti, snaží se žáka teoreticky i prakticky p ípravit na situace, s nimiž se v profesním život zcela b žn setká.“ (RVP G, s. 46) A práv p íprava na situace, o kterých žák ví, že je ve svém život bude pot ebovat a setkávat se s nimi, bude pro žáka motivující, protože od n j bude vyžadováno, aby své teoretické znalosti aplikoval na aktuální situaci v život .

V neposlední ad ve vzd lávací oblasti lov k a zdraví má gymnaziální vzd lávání žáka vést k poznání t lesných, duševních a sociálních pot eb i d sledk jejich napl ování i neuspokojování a poznávání životních hodnot a formování odpovídajících postoj souvisejících se zdravím a mezilidskými vztahy. (RVP G, s. 56) O ekávaným výstupem je pak orientace žáka ve své osobnosti, emocích a pot ebách.

Vzd lávání v oblasti Informatiky a ICT „vytvá í žákovi prostor pro tvo ivost, vlastní seberealizaci i pro týmovou spolupráci, zvyšuje motivaci k tvorb individuálních i skupinových projekt , vytvá í p íležitost k rozvoji vlastní iniciativy žák , prohlubuje jejich smysl pro inovativnost a iniciuje využívání prost edk výpo etní techniky a internetu k p íprav na vyu ování a k celoživotnímu vzd lávání.“ (RVP G, s. 62) V souvislosti s pronikáním poznatk informa ních a po íta ových v d do r zných oblastí lidské innosti a se specifickým



využitím informačních technologií je možné chápat jako situaci **posilující motivaci** k učení žák, zapojení do výuky inteligentní, interaktivní výukové prostředí a různé modelování průrodních, technických a sociálních procesů.

### 5.4.3 Motivace a RVP pro střední odborné vzdělávání

Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání (dále také jako „RVP SOV“) existují pro každý obor vzdělávání. Příemž vzdělávání vychází ze čtyř cílů vzdělávání pro 21. století (tzv. **Delorovy cíle**)<sup>32</sup>, kterými jsou:

- učit se poznávat, kde střední odborné vzdělávání (dále také jako „SOV“) směřuje k prohloubení a rozšíření v domostí žáků o svět, který je obklopuje;
- učit se učit, představuje rozvoj aktivního přístupu žáků k pracovnímu životu a jejich profesní kariéře;
- učit se být, v souvislosti s motivací směřuje k prohlubování dovedností potřebných k sebereflexi, sebepoznání a sebehodnocení a
- učit se žít s ostatními, který souvisí s prohlubováním osobnostní, národnostní a občanské identity žáků. (RVP SOV, s. 6-7)

Cílem středního odborného vzdělávání není jen osvojení si poznatků a dovedností, ale i vytváření způsobů sobilostí potřebných pro život nebo výkon povolání, jde tedy o aktivní zapojení jedince do společnosti a jeho pracovní uplatnění. „Jedním ze základních cílů vymezených tímto rámcovým vzdělávacím programem je příprava takového absolventa, který má nejen určitý odborný profil, ale který se díky němu dokáže také úspěšně prosadit na trhu práce i v životě.“ (RVP SOV, s. 60)

V rámci Klíčových kompetencí<sup>33</sup>, konkrétně Personálních a sociálních kompetencí „vzdělávání směřuje k tomu, aby absolventi byli připraveni stanovovat si na základě poznání své osobnosti příimné cíle osobního rozvoje v oblasti zájmové i pracovní.“ (RVP SOV, s. 9) Absolventi SOV by si měli stanovovat cíle a priority, které odpovídají jejich schopnostem, zájmům a

---

<sup>32</sup> Delorovy cíle byly formulovány Mezinárodní komisí UNESCO v rámci „Vzdělávání pro 21. století“ (RVP SOV, s. 3)

<sup>33</sup> Mezi **Klíčové kompetence SOV** patří osm kompetencí, a to: Kompetence k učení, Kompetence k řešení problémů, Komunikativní kompetence, Personální a sociální kompetence, Občanské kompetence a kulturní povdomí, Kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám, Matematické kompetence a Kompetence využívat prostředí informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi. (RVP SOV, s. 8-11)

pracovní orientaci. RVP SOV stanovují také přezová témata<sup>34</sup>, která plní zejména výchovnou a motivační funkci. Škola je možné realizovat nejen ve výuce, ale také jinými aktivitami. (RVP SOV, s. 4)

Co se týká motivace a obsahu učiva středního odborného vzdělávání, tak je ve vzdělávací oblasti Společenskovědní vzdělávání uvedeno, že v podmínkách a svít by se mělo využívat o mravních hodnotách a normách a také o hodnotové orientaci člověka. Dále v oblasti Odborného vzdělávání – Ekonomika a podnikání v podmínkách Management by měly být žáci seznámeni s motivací a vedením lidí a poté by měly umět zhodnotit vhodnost a účinnost motivačních nástrojů. (RVP SOV, s. 25, 49)

#### 5.4.4 Zhodnocení

Obsah vzdělávání je v Rámcových vzdělávacích programech uveden formou požadovaných (předpokládaných) výsledků vzdělávání a jím odpovídajícího učiva. Jednotlivé RVP vymezují pouze požadované výstupy (výsledky) vzdělávání a nezbytné podmínky pro jejich dosažení, zatímco způsob realizace vymezených požadavků ponechávají na školách. Výsledky vzdělávání dle RVP jsou stanoveny pro všechny žáky, je však zřejmé, že kvalita (úroveň) jejich osvojení bude záviset také na učebních podmínkách a motivaci každého žáka. Výsledky vzdělávání vyjadřují pouze žádoucí postoje a návyky žáků, kterými je škola sice povinná žáka vybavit, ale už nemůže zaručit jejich správné uplatnění v praxi. Zkoumané RVP se o motivaci zmíní pouze o podmínku, který by měly žáky nasměrovat nebo jako o učivo, se kterým by žáci měli být seznámeni. RVP se však nezabývá otázkou, jak žáky motivovat a čím je možné jejich motivaci aktivovat či zvýšit.

Jednotlivé školy si však tvoří své vlastní Školní vzdělávací programy (dále také jako „ŠVP“), kde v charakteristice svého vzdělávacího programu popisují vzdělávací a mimo vyučovací aktivity, které podporují záměr školy. Mezi další aktivity, které jsou závaznou součástí vzdělávání a je možné chápat je jako **motivační nástroj**, se řadí sportovní výcvikové nebo jazykové kurzy, projektové vyučování i odborná praxe. Dalším motivačním nástrojem může být také způsob a kritéria hodnocení žáků, které jsou v ŠVP také charakterizovány.

---

<sup>34</sup> Mezi Přezová témata patří: Občan v demokratické společnosti, člověk a životní prostředí, člověk a svět práce, Informační a komunikační technologie.

## 5.5 Návrhy řešení a doporučení

Jak již bylo uvedeno, RVP se přímo otázkou, jak motivovat žáky, podrobně nezabývají. Z průzkumu však plyne, že některé třídy mají nízkou úroveň výkonové motivace, a proto by bylo vhodné je více motivovat, a tím tak zvýšit úroveň jejich výkonové motivace.

Domnívám se, že úroveň motivace by bylo vhodné zvýšit na Střední škole hospodářské a lesnické ve Frýdlantu, a tak jsem pro tuto školu vypracovala SWOT analýzu.

### 5.5.1 SWOT analýza

SWOT analýza je metoda, pomocí které je možno identifikovat silné (ang. Strengths) a slabé (ang. Weaknesses) stránky, příležitosti (ang. Opportunities) a hrozby (ang. Threats). SWOT analýza je velmi používaná a účinná metoda pro zjištění současného stavu, a to nejen silných a slabých stránek, ale také potencionálních změn, rizik a kroků, které jsou nutné pro zlepšení současného stavu. Dává příležitost k přehlednému formulování strategických vizí rozvojem silných stránek, odstraněním slabých stránek, využitím budoucích příležitostí a vyhnutím se rizikům.



Obrázek 8 - SWOT analýza

Zdroj: <http://cs.wikipedia.org/wiki/SWOT>

SWOT analýza se používá ke zmapování jak vnitřního, tak i vnějšího prostředí školy, přičemž by se neměla zaměřovat pouze na materiální podmínky školy, ale měla by obsáhnout celý výchovně vzdělávací proces, což samozřejmě souvisí i s otázkou motivace žáků.

### 5.5.2 Silné stránky školy

Střední škola hospodářská a lesnická svým žákům nabízí:

- možnost dálkového studia
- stipendijní program
- širokou škálu studijních oborů
- možnost studia pro žáky se speciálními poruchami učení
- přehledné webové stránky
- kurz autoškoly za nižší cenu
- mimoškolní a mimoškolní aktivity, a to jak kulturní, tak sportovní
- možnost přístupu k počítačům s internetem
- maturitní a absolventský ples
- proškolený pedagogický sbor formou různých školení a kurzů pro prohloubení jejich pedagogické kvalifikace

### 5.5.3 Slabé stránky školy

Mezi slabé stránky Střední školy hospodářské a lesnické patří:

- nejde o školu „rodinného typu“ – někteří učitelé neznají své žáky jménem
- méně lukrativní uplatnění žáků po absolvování školy
- zařazení absolventů do nižších platových skupin v zaměstnání
- kázeňské problémy žáků
- zvyšující se výskyt poškození školních pomůcek a školního vybavení
- žáci kouří v okolí školy, což je silně demotivující pro některé potencionální žáky a také jejich rodiče
- škola nemá svůj školní časopis
- chybí kreativita mnoha pracovníků školy
- ne vždy je zde dostatečná spolupráce mezi všemi učiteli

### **5.5.4 P íležitosti školy**

Mezi p íležitostmi St ední školy hospodá ské a lesnické spat ují v:

- t ech pracovištích - dv ve Frýdlantu, jedno v Hejnicích
- klidné lokalit
- možnosti podílet se na projektech a ú astnit se sout ží

### **5.5.5 Hrozby školy**

Jako hlavní hrozby St ední školy hospodá ské a lesnické adím:

- zpomalenou komunikaci mezi jednotlivými pracovišti
- p emis ování u ítel mezi pracovišti
- umíst ní budov ve Frýdlantu mimo centrum m sta (budovy jsou na periférii)
- horší image školy na ve ejnosti – u n kterých obyvatel je chápana jako „odkladišt “ jinde neúsp šných žák
- v mysli ob an je preferováno místní gymnázium
- chybí finance na rekonstrukci a kvalitní vybavení školy
- nízký zájem bývalých žák (absolvent ) o svoji školu
- nedostate nou komunikaci s n kterými rodi i, p edevším problémových žák
- hrozí spojení s Gymnáziem Frýdlant

### **5.5.6 Navrhovaná opat ení**

Pro St ední školu hospodá skou a lesnickou navrhuji následující opat ení:

- v tší a cílen jší prezentaci školy navenek - dobré webové stránky nesta í
- lepší prosazení školy v mysli ob an
- zvýšení kreativity u ítel
- rozvíjení spolupráce s jinými st edními školami
- navázání kontaktu se zahrani ní školou pro možnost vým nných pobyt student a tím zvýšení prestiže školy
- v p ípad spojení SŠHL a Gymnázia Frýdlant možnost získání dalších kvalifikovaných pedagog
- vytvo ení školního asopisu (nap . v rámci projektu)
- zvýšit financování školy - nesta í pouze udržovat sou asný stav, je nutné více investovat
- získání nových sponzor

# Závěr

Jak bylo ukázáno v této bakalářské práci, pojem motivace je velice široký a existuje velmi mnoho definic a vysvětlení tohoto pojmu. Stejně tak existuje velké množství teorií, které se zabývají motivací. Z hlediska školní praxe však nejsou příliš používané.

Cílem této bakalářské práce bylo seznámit se s problematikou motivace obecně. Tohoto cíle bylo dosaženo pomocí vymezení teoretických východisek tématu, které spočívalo nejen v charakteristice a přiblížení pojmu motivace, jak bylo nastíněno v první kapitole, ale také v identifikaci různých motivačních teorií, které byla naplní druhé kapitoly.

V rámci splnění dalšího cíle, který usiloval o objasnění motivace žáků, byly ve třetí kapitole popsány správné motivační techniky, zásady a pravidla žákovské motivace. Následně byly analyzovány zdroje motivace žáků. Vzhledem k tomu, že výkon žáků a jejich motivace jsou velmi úzce spjaté, byla v práci dále prozkoumána výkonová motivace žáků a také jejich potřeby. Výzkum, který byl proveden na základních a středních školách na Frýdlantsku, potvrdil vztah stanovených předpokladů.

Správný učitel by se měl zabývat otázkou, jak by mohl co nejlépe ovlivnit žáky a motivovat je k učení. Motivovaní žáci dělají, hledají, budují a snaží se něco dosáhnout. Nemotivovaní jsou neteční a neaktivní. Takže pokud chce učitel vést a motivovat žáky, je pro něj nezbytnou podmínkou jim porozumět. Pochopení motivace žáků vyžaduje psychologickou znalost konkrétních žáků a situací, ve kterých se ocitají. Motivační práce učitele má svou důležitost v tom, že nejde jen o to vytvořit motivační klima, ale především ho udržet a usměrňovat v práci celého učitelského týmu.

Tvrdí se, že lidé mají snahu následovat toho, kdo je podle jejich názoru schopen uspokojovat jejich potřeby a osobní cíle. Proto by se vztah učitel – žák měl snažit pochopit, co motivuje jejich žáky a jak motivace funguje. Čím efektivněji motivaci aplikují, tím je pravděpodobnější, že se stanou opravdovými učiteli.

Sami žáci předpokládají, že je bude někdo povzbuzovat a motivovat, nebo málokdo se dovede motivovat sám. Učitel musí motivaci chápat jako velmi důležitý stavební prvek

v práci se žáky a musí vědět, že každý žák potřebuje nejen krátkodobou motivaci, ale i dlouhodobou v podobě vzdáleného cíle a vize, přičemž krátkodobé cíle představují jednotlivé kroky na cestě k cíli dlouhodobému.

Žák je potřeba vést k vysokému standardu, a to jak v oblasti výuky, tak i v chování. Zároveň se jim musí od učitele dostat povzbuzení a pomoci, aby tohoto standardu dosáhli, nebo to zajišťuje vysokou sebeúctu. A pokud je žák chválen a odměňován za svoje úsilí stejně jako za výsledky, povede také úsilí k úspěchu.

V rámci závěrečného shrnutí je vhodné poznamenat, že motivace žáků je velmi problematická a diskutabilní oblast. Jedním z možných důvodů je to, že příslušné rady a zásady nelze aplikovat plošně na všechny žáky, nebo motivace je otázkou právě jednotlivce a každého žáka motivuje a povzbuzuje něco jiného.

Znát motivaci žáka znamená obvykle vědět, čím bylo vyvoláno jeho určité jednání, pro se případně změnilo, nebo chtěl žák svým jednáním dosáhnout a pro sledoval právě daný cíl.

Jednoduchý návod na motivaci všech žáků neexistuje. Schopnost učitelů motivovat žáky však dává učiteli nejen podstatně větší šanci zvýšit jejich výkon, ale i překonávat problémy spojené se školní docházkou a nízkou kvalitou učení.

# Použitá literatura

## MONOGRAFIE

- [1] BLAŽEK, L., 2001. *Úvod do teorie řízení podniku*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brn .
- [2] CLEGG, B., 2005. *Motivace*. Brno: CP Books. 1. vyd. ISBN 80-251-0550-4.
- [3] CANFIELD, J., WELLS, H.C., 1995. *Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žák* . 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-028-6.
- [4] FONTANE, D., 2003. *Psychologie ve školní praxi*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-626-8.
- [5] FREEMANTLE, D., 2006. *BIZ 50 mali kostí, které mají velký vliv na vedení a motivaci tým* . 1. vyd. Praha: Management Press. ISBN 80-7261-147-X.
- [6] GERŠLOVÁ, J., 2009. *Vádemékum v decké a odborné práce*. 1. vyd. Praha: Professional Publishing. ISBN 978-80-7431-002-7.
- [7] HARVEY, CH., 1992. *Um ní motivovat - cesta k úsp chu*. 2. nezm n. vyd. Praha: Informatorium. ISBN 80-85427-23-0.
- [8] HARTL, P., 1993. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Budka. ISBN 80-90 15 49-0-5.
- [9] HOLE EK, V., MI HOVÁ, J. a PRUNNER, P., 2007. *Psychologie pro právníky*. 2. rozš. vyd. Plze : Aleš en k. ISBN 987-80-7380-065-9.
- [10] HOLT, J., 1994. *Pro d ti neprospívají*. 1. vyd. Praha: Agentura STROM. ISBN 80-901662-4-5.
- [11] HUNT, M., 2000. *D jiny psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-386-2.
- [12] HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I., 1984. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 1. vyd. Praha: SPN.
- [13] KUBIAS, S., 2002. *Úvod do managementu - 2001*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-557-5.
- [14] MADSEN, K. B., 1979. *Moderní teorie motivace*. 1. vyd. Praha: Academia.
- [15] MISKELL, J. R., MISKELL, V., 1996. *Pracovní motivace*. 1. vyd. Havlí k v Brod: Grada Publishing. ISBN 80-7169-317-0.
- [16] NAKONE NÝ, M., 1998. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia. ISBN 80-200-1290-7.



- [17] PROVAZNÍK, V., 1997. *Psychologie pro ekonomy*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-7169-434-7.
- [18] Í AN, P., 1999. *Psychologie*. 3. dopl. a uprav. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-560-8.
- [19] SMÉKAL, V., 2002. *Pozvání do psychologie osobnosti – lov k v zrcadle v domí a jednání*. 1. vyd. Brno: Barrister & Principal. ISBN 80-85947-80-3.
- [20] ŠTIKAR, J., RYMEŠ, M., RIEGEL, K., HOSKOVEC, J., 2003. *Psychologie ve sv t práci*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-243-0448-5.

### **ŠKOLNÍ P EDPISY a DOKUMENTY**

- [21] Ministerstvo školství, mládeže a t lovýchovy. *Rámcový vzd lávací program pro gymnázia* [online]. 2009 [vid. 1. 4. 2013]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcove-vzdelavaci-programy-zaslani-do-vnejsiho-pripominkoveho-rizeni>.
- [22] Ministerstvo školství, mládeže a t lovýchovy. *Rámcový vzd lávací program pro obor vzd lávání 65 – 41 – L/01 Gastronomie v etn nástavbového studia* [online]. 2009 [vid. 1. 4. 2013]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcove-vzdelavaci-programy-zaslani-do-vnejsiho-pripominkoveho-rizeni>.
- [23] Ministerstvo školství, mládeže a t lovýchovy. *Rámcový vzd lávací program pro základní vzd lávání (se zm namí provedenými k 1. 7. 2007)* [online]. 2009 [vid. 1. 4. 2013]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>.

### **INTERNETOVÉ ZDROJE**

- [24] **Edward E. Lawler** [online]. 2008 [vid. 31. 3. 2013]. Dostupné z: <http://www.edwardlawler.com/bio.htm>
- [25] FRANCLOVÁ M., BÁRTOVÁ, J., 2009. *Motivace žák ve vyu ování*. In: U itelské listy [online]. 5. 10. 2009 [vid. 31. 07. 2012]. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2009/09/marta-franclova-jana-bartova-motivace.html>
- [26] Wikipedia. **Abraham Harold Maslow** [online]. 2012 [vid. 31. 3. 2013]. Dostupné z: [http://cs.wikipedia.org/wiki/Abraham\\_Maslow](http://cs.wikipedia.org/wiki/Abraham_Maslow)
- [27] Wikipedia. **Anna Freudová** [online]. 2012 [vid. 31. 3. 2013]. Dostupné z: [http://cs.wikipedia.org/wiki/Anna\\_Freudova](http://cs.wikipedia.org/wiki/Anna_Freudova)
- [28] Wikipedia. **Burrhus Frederic Skinner** [online]. 2009 [vid. 31. 3. 2013]. Dostupné z: [http://en.wikipedia.org/wiki/Frederic\\_Skinner](http://en.wikipedia.org/wiki/Frederic_Skinner)

- [29] Wikipedia. **Clark L. Hull** [online]. 2010 [vid. 31. 3. 2013]. Dostupné z:  
[http://en.wikipedia.org/wiki/Clark\\_L.\\_Hull](http://en.wikipedia.org/wiki/Clark_L._Hull)
- [30] Wikipedia. **Clayton Paul Alderfer** [online]. 2011 [vid. 31. 3. 2013]. Dostupné z:  
[http://en.wikipedia.org/wiki/Clayton\\_Alderfer](http://en.wikipedia.org/wiki/Clayton_Alderfer)
- [31] Wikipedia. **David C. McClelland** [online]. 2010 [vid. 31. 3. 2013]. Dostupné z:  
[http://en.wikipedia.org/wiki/David\\_McClelland](http://en.wikipedia.org/wiki/David_McClelland)
- [32] Wikipedia. **Douglas Murray McGregor** [online]. 2008 [vid. 31. 3. 2013].  
Dostupné z:[http://en.wikipedia.org/wiki/Douglas\\_McGregor](http://en.wikipedia.org/wiki/Douglas_McGregor)
- [33] Wikipedia. **Frederick Irving Herzberg** [online]. 2012 [vid. 31. 3. 2013]. Dostupné z:  
[http://en.wikipedia.org/wiki/Frederick\\_Herzberg](http://en.wikipedia.org/wiki/Frederick_Herzberg)
- [34] Wikipedia. **Heinz Hartmann** [online]. 2009 [vid. 31. 3. 2013]. Dostupné z:  
[http://cs.wikipedia.org/wiki/Heinz\\_Hartmann](http://cs.wikipedia.org/wiki/Heinz_Hartmann)
- [35] Wikipedia. **Henry A. Murray** [online]. 2011 [vid. 31. 3. 2013]. Dostupné z:  
[http://en.wikipedia.org/wiki/Henry\\_Murray](http://en.wikipedia.org/wiki/Henry_Murray)
- [36] Wikipedia. **John Stacey Adams** [online]. 2009 [vid. 31. 3. 2013]. Dostupné z:  
[http://pl.wikipedia.org/wiki/John\\_Stacey\\_Adams](http://pl.wikipedia.org/wiki/John_Stacey_Adams)
- [37] Wikipedia. **Maslowova pyramida** [online]. 2012 [vid. 12. 2. 2012]. Dostupné z:  
[http://cs.wikipedia.org/wiki/Maslowova\\_pyramida](http://cs.wikipedia.org/wiki/Maslowova_pyramida).
- [38] Wikipedia. **Robert Plutchik** [online]. 2009 [vid. 31. 3. 2013]. Dostupné z:  
[http://en.wikipedia.org/wiki/Robert\\_Plutchik](http://en.wikipedia.org/wiki/Robert_Plutchik)
- [39] Wikipedia. **Sigmund Freud** [online]. 2012 [vid. 31. 3. 2013]. Dostupné z:  
[http://cs.wikipedia.org/wiki/Sigmund\\_Freud](http://cs.wikipedia.org/wiki/Sigmund_Freud)
- [40] Wikipedia. **SWOT analýza** [online]. 2010 [vid. 10. 4. 2013]. Dostupné z:  
<http://cs.wikipedia.org/wiki/SWOT>
- [41] Wikipedia. **Thomas W. Malone** [online]. 2009 [vid. 31. 3. 2013]. Dostupné z:  
[http://en.wikipedia.org/wiki/Thomas\\_W.\\_Malone](http://en.wikipedia.org/wiki/Thomas_W._Malone)
- [42] Wikipedia. **William McDouhall** [online]. 2012 [vid. 31. 3. 2013]. Dostupné z:  
[http://en.wikipedia.org/wiki/William\\_McDugall\\_\(psychologist\)](http://en.wikipedia.org/wiki/William_McDugall_(psychologist))

# Seznam příloh

Příloha . 1 - DOTAZNÍK - školní výkonová motivace

Příloha . 2 - NORMY PRO TŘÍDY - školní výkonová motivace

# **Příloha . 1 - DOTAZNÍK**

## **Školní výkonová motivace žák**

Třída/ročník: \_\_\_\_\_

Pohlaví: \_\_\_\_\_

### **1. Abych byl ve škole úspěšný, stojím o to:**

- a) moc
- b) dost
- c) středně
- d) moc ne
- e) vůbec ne

### **2. Při učení se mi daří se soustředit:**

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) většinou ne
- e) téměř nikdy

### **3. Ve škole se hlásím:**

- a) vždy, kdy je to možné
- b) často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

### **4. Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být známkován**

- a) ve všech předmětech
- b) ve většině předmětů
- c) jenom v těch kterých předmětech
- d) v jednom nebo ve dvou předmětech
- e) v žádném předmětu

### **5. Když za mě nadejde nějaká školní úloha, mám tendenci ji dokončit:**

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) většinou ne
- e) téměř nikdy

### **6. Školní úlohy, které dostávám, se snažím plnit co nejlépe:**

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) většinou ne
- e) téměř nikdy

**7. Když mám být zkoušený, tak mám strach:**

- a) tém vždy
- b) dost asto
- c) n kdy
- d) málokdy
- e) tém nikdy

**8. Mám-li být up ímný, tak se školy:**

- a) hodn bojím
- b) dost bojím
- c) trochu bojím
- d) moc nebojím
- e) v bec nebojím

**9. Když máme psát n jakou písemnou práci:**

- a) mám tém vždy chu nejít do školy
- b) mám asto chu nejít do školy
- c) mám n kdy chu nejít do školy
- d) moc mi to nevadí
- e) v bec mi to nevadí

**10. Když jsem zkoušený a moc látku neumím:**

- a) mám vždy pocit, že bych se nejrad ji sebral a odešel
- b) mám asto pocit, že bych se nejrad ji sebral a odešel
- c) mám n kdy takový pocit
- d) nemám v tšinou takový pocit
- e) nemívám takový pocit tém nikdy

**11. Když ve škole píšeme písemnou práci, po ítám rad ji s tím, že dostanu horší známku:**

- a) tém vždy
- b) asto
- c) n kdy
- d) málokdy
- e) tém nikdy

**12. Ze školních neúsp ch mám obavu:**

- a) tém vždy
- b) asto
- c) n kdy
- d) v tšinou ne
- e) tém nikdy

## Příloha . 2 - NORMY PRO ŠKOLY - školní výkonová motivace

### Normy pro třídy základní školy

Potřeba úspěšného výkonu	
Průměrné třídy	Standardní skóre třídy
24,06 a více	5 – velmi vysoká potřeba
22,90 – 24,05	4 – vysoká potřeba
21,70 – 22,89	3 – průměrná potřeba
20,31 – 21,69	2 – nízká potřeba
do 20,30	1 – velmi nízká potřeba

Potřeba vyhnoutí se neúspěchu (obava z neúspěchu)	
Průměrné třídy	Standardní skóre třídy
20,59 a více	5 – velmi vysoká obava
19,44 – 20,58	4 – vysoká obava
18,00 – 19,43	3 – průměrná obava
16,81 – 17,99	2 – nízká obava
do 16,80	1 – velmi nízká obava

### Normy pro třídy střední školy

Potřeba úspěšného výkonu	
Průměrné třídy	Standardní skóre třídy
22,01 a více	5 – velmi vysoká potřeba
21,06 – 22,00	4 – vysoká potřeba
20,16 – 21,05	3 – průměrná potřeba
19,01 – 20,15	2 – nízká potřeba
do 19,00	1 – velmi nízká potřeba

Potřeba vyhnoutí se neúspěchu (obava z neúspěchu)	
Průměrné třídy	Standardní skóre třídy
19,84 a více	5 – velmi vysoká obava
19,01 – 19,83	4 – vysoká obava
17,71 – 19,00	3 – průměrná obava
16,60 – 17,70	2 – nízká obava
do 16,59	1 – velmi nízká obava

*Zdroj: Hrabal, V., Pavelková, I. Školní výkonová motivace žáků, s. 10. Vlastní zpracování.*